



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος εργασίας:

«Μετανάστευση, προσφυγικό και εκπαίδευση»

Όνομα φοιτήτριας: Τσιούτσου Ζωή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα Λαλιώτου Ιωάννα

ΒΟΛΟΣ 2025

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1 Η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «Πρόσφυγας»

1.2 Η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «Μετανάστης»

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΦΙΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα

2.2 Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

3.1. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα –Σκοποί και στόχοι

3.2. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

3.2.1 Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

3.2.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

3.2.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

3.2.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

3.2.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

4.1. Η ελληνική πολιτική για την εκπαίδευση των προσφύγων-μεταναστών μαθητών

4.2. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

4.3. Δ.Υ.Ε.Π .

4.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα Δ.Υ.Ε.Π

4.4. Ο ρόλος των ΣΕΠ

4.5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η συνεργασία με τους γονείς

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ ντριας

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η υπογράφουσα Τσιούτσου Ζωή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Μετανάστευση, προσφυγικό και εκπαίδευση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΖΩΗ ΤΣΙΟΥΤΣΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες της Ευρώπης και πολύ περισσότερο η Ελλάδα ανέλαβαν τη φιλοξενία μεγάλου αριθμού ανθρώπων που εγκατέλειψαν τη χώρα τους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και είναι η επίδειξη κοινωνικής πολιτικής, κυρίως, στον τομέα της εκπαίδευσης. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρείται δικαίωμα κάθε παιδιού, το οποίο όχι μόνο σέβεται, αλλά και προστατεύει το ελληνικό κράτος. Με βάση το ευρωπαϊκό και το εθνικό δίκαιο όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η κοινωνική τους ενσωμάτωση. Η εκπαίδευση επιβάλλεται να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να δημιουργήσει τις συνθήκες για δημιουργική αλληλεπίδραση και αποτελεσματική συνεργασία γηγενών και μη πληθυσμών. Σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινηθεί η εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή μια πολιτική ίσων κοινωνικών δικαιωμάτων που θα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού στην διαφορετικότητα. Στην Ελλάδα λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών και της μετατροπής της σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η μορφή της εκπαίδευσης «ανανεώθηκε» λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη των μαθητών να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα καθώς και να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς. Σκοπός της παρούσας εργασίας, μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας, ήταν να μελετήσει την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα εξετάζοντας το θεσμικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της βιβλιογραφικής έρευνας διαφαίνεται ότι εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η ανάγκη αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των προσφύγων και μεταναστών μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Πρόσφυγας, μετανάστης, εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικότητα, εκπαιδευτική πολιτική

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας υπήρξε ο προβληματισμός της γράφουσας σχετικά με το πλήθος των μεταναστών και προσφύγων που έχει συγκεντρωθεί στη χώρα μας κυρίως τα τελευταία χρόνια. Ένας τεράστιος αριθμός ανθρώπων εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους και κατέληξαν στην Ελλάδα καθιστώντας την τόπο συνάντησης πολιτισμών. Η ετερογένεια αποτυπώνεται ξεκάθαρα στον τομέα της εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται υψίστης σημασίας για την ενσωμάτωση των νεοαφιχθέντων στο κοινωνικό σύνολο κάθε κράτους. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η παροχή συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης, η οποία θα στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών/μαθητριών- γηγενών και μη- ανεξαρτήτως καταγωγής. Τα σχολεία πρέπει να διαδραματίσουν κορυφαίο ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς, καθώς αυτά προσφέρουν τη μεγαλύτερη ευκαιρία στα παιδιά από την κοινότητα των προσφύγων –μεταναστών και από την κοινότητα της χώρας υποδοχής να αναπτύξουν τον αλληλοσεβασμό μεταξύ τους. Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης προϋποθέτει την ενσυναίσθηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Η διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων στη χώρα ανήλικων προσφύγων και μεταναστών πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα των κρατών. Η κοινωνική ενσωμάτωση των νεοεισερχθέντων προσφύγων και μεταναστών είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε ως κοινωνία. Προκειμένου να επιτευχθεί ο προαναφερθείς στόχος, είναι απαραίτητο να χαραχθούν πολιτικές, που να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, με απόλυτο σεβασμό στην ταυτότητα του καθενός. Στόχοι της εργασίας είναι να αποτυπωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές και το πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζονται καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών προσφύγων.

Στο σημείο αυτό παρατίθεται η συνοπτική δομή της παρούσας εργασίας. Μετά την εισαγωγή ακολουθεί το πρώτο κεφάλαιο με την αποσαφήνιση των εννοιών «πρόσφυγας» και «μετανάστης». Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του φαινομένου της μετανάστευσης και της προσφυγικής άφιξης στην Ελλάδα. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο με την ανάλυση της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη σκιαγράφηση των σκοπών και στόχων αυτής, καθώς και των εκπαιδευτικών μοντέλων της πολυπολιτισμικότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες και πρόσφυγες με ιδιαίτερη αναφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, το θεσμό των ΔΥΕΠ, το ρόλο των ΣΕΠ και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία με τους γονείς αλλά και τον κομβικής σημασίας ρόλο των διευθυντών. Τέλος, η εργασία κλείνει με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1. Η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «Μετανάστης»

Η μετανάστευση ακολουθεί την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης δεδομένου ότι οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι συνεχείς από την εμφάνιση του ανθρώπου στη γη. Σύμφωνα με τις Κοινωνικές Επιστήμες αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο και συνεχώς διαφοροποιείται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ανέκαθεν οι αλλαγές του τόπου διαμονής ήταν επιβεβλημένες προκειμένου οι άνθρωποι να εξασφαλίσουν την επιβίωσή τους, να διασφαλίσουν την τροφή τους ή ακόμη να προφυλαχτούν από έντονα καιρικά φαινόμενα. Αργότερα και καθώς οι κοινωνίες γίνονταν όλο και πιο σύνθετες, οι μετακινήσεις ανθρώπων συνδέθηκαν με την αγορά εργασίας και την εξασφάλιση αυτής.

Ως μετανάστευση ορίζεται η μεταβολή του τόπου εγκατάστασης (προσωρινή ή μόνιμη) ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ακόμη και ενός ολόκληρου κοινωνικού συνόλου. Ο 20ός αιώνας έχει χαρακτηριστεί ως «αιώνας της μετανάστευσης» καθώς έχουν σημειωθεί και συνεχίζουν ακόμη και στις μέρες μας να σημειώνονται πολλές και σημαντικές πληθυσμιακές μετακινήσεις και αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού. Το μεγαλύτερο ποσοστό μετακινήσεων πραγματοποιείται από τους οικονομικούς μετανάστες οι οποίοι αναζητούν ένα καλύτερο μέλλον (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006). Μάλιστα, η μετανάστευση συνιστά μια εκ των τριών δημογραφικών διαδικασιών οι οποίες

αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η μόνιμη εγκατάσταση σε μια περιοχή. Έτσι, η μόνιμη εγκατάσταση μπορεί να πραγματοποιείται είτε από τον γηγενή πληθυσμό, δηλαδή άτομα που γεννιούνται σε μια περιοχή και συνεχίζουν να διαμένουν σε αυτήν, είτε μέσω της μετανάστευσης, οπότε οι άνθρωποι μετακινούνται προκειμένου να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, είτε η εγκατάσταση πραγματοποιείται από πρόσφυγες, ανθρώπους δηλαδή που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τον τόπο διαμονής τους λόγω έκτακτων καταστάσεων π.χ. πολέμων ή διωγμών. Στο σημείο αυτό συνίσταται η διαφορά του μετανάστη από τον πρόσφυγα. Έτσι, μετανάστης είναι ο άνθρωπος που εκούσια εγκαταλείπει τη χώρα καταγωγής του αναζητώντας μια καλύτερη τύχη, ενώ πρόσφυγας είναι ο άνθρωπος που αναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του, προκειμένου να διασφαλίσει τη συνέχεια του βίου του.

Αποτέλεσμα της μετανάστευσης είναι η ανάμειξη των γηγενών πληθυσμών με ανθρώπους άλλης φυλής, άλλης εθνικότητας και φυσικά διαφορετικής κουλτούρας. Έτσι, εξελίσσεται αλλά και αλλοιώνεται ο γηγενής πληθυσμός, ενώ και οι άνθρωποι που εγκαθίστανται σε μια νέα περιοχή, καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες οπότε ως έναν σημείο ενστερνίζονται στοιχεία από την παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα της νέας περιοχής εγκατάστασης (Τσαούσης, 1991). Η παραπάνω αναφορά, συνιστά έναν ορισμό για την «παραδοσιακή μετανάστευση», η οποία και αναφέρεται στη μετακίνηση πληθυσμών που πραγματοποιήθηκε προς την Αμερική και την Αυστραλία κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα. Με την πάροδο των χρόνων, όμως, η μετανάστευση, σε αρκετές περιπτώσεις αποδόθηκε ως η μεταβολή του τόπου κατοικίας ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου, η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής (Κολοβός, 2011). Η μετανάστευση της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής αναφέρεται ως «σύγχρονη μετανάστευση» και χρονολογείται στο τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οπότε και συμπίπτει με την περίοδο εκβιομηχάνισης. Επιπλέον, και σύμφωνα με άλλες πηγές με κριτήριο την ιστορική περίοδο που συμβαίνει η μετανάστευση διακρίνεται σε παραδοσιακή, σύγχρονη και νεωτερική. Η παραδοσιακή αφορά την υπερπόντια μετανάστευση πριν από τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους, η σύγχρονη αφορά τη μετακίνηση στα πλαίσια της βιομηχανικής κοινωνίας, ενώ η νεωτερική συνδέεται με την εκβιομηχάνιση, πραγματοποιείται μόνο για οικονομικούς λόγους και είναι εκούσια (Μουσούρου, 1991). Η μετανάστευση είναι δυνατόν να διακριθεί και σε «εσωτερική»

και «εξωτερική» ανάλογα με το αν πραγματοποιείται εντός της ίδιας χώρας ή σε διαφορετική. Επίσης, ανάλογα με τη χώρα προορισμού, η μετανάστευση είναι δυνατόν να διακριθεί σε ευρωπαϊκή, ενδοευρωπαϊκή, διηπειρωτική και υπερπόντια (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020). Επιπλέον, σύμφωνα με τη χρονική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιείται διακρίνεται σε «προπολεμική» και «μεταπολεμική» με ορόσημο το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Επίσης, η μετανάστευση διαχωρίζεται σε μετανάστευση που πραγματοποιείται ενώ πληρούνται οι προδιαγραφές νομιμότητας, οπότε πρόκειται για «νόμιμη» και καταγεγραμμένη μετανάστευση, ενώ όταν πραγματοποιείται κατ' εξαίρεση των νόμων που ορίζουν οι αρχές του εκάστοτε κράτους, τότε χαρακτηρίζεται ως «παράνομη μετανάστευση» ή «λαθρομετανάστευση» (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020). Με κριτήριο την απόφαση του μετανάστη διακρίνεται σε εκούσια ή αυτόβουλη και ακούσια ή αναγκαστική. Με τον όρο «εκούσια ή αυτόβουλη μετανάστευση» εννοείται η μετακίνηση που γίνεται με πρωτοβουλία του μετανάστη, ενώ με τον όρο «ακούσια ή αναγκαστική» η βίαιη αλλαγή στον τόπο εγκατάστασης και εγκατάσταση σε ειδικά στρατόπεδα ή άλλους περιορισμένους χώρους (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007). Με κριτήριο το χρόνο παραμονής, η μετανάστευση διακρίνεται σε μόνιμη, προσωρινή και εποχιακή. Όσον αφορά στη μόνιμη μετανάστευση, σύμφωνα με το Διεθνές Γραφείο Εργασίας, ο μετανάστης μετακινείται από μία χώρα σε μία άλλη, ανεξάρτητα από το λόγο μετανάστευσής του και παραμένει στη δεύτερη για χρονικό διάστημα το λιγότερο ενός έτους. Η προσωρινή μετανάστευση αφορά τη μετακίνηση του μετανάστη σε μία χώρα, για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του μήνα και μικρότερο του έτους, συνήθως για επαγγελματικούς λόγους, όπως συμβαίνει και με την εποχιακή, παίρνοντας για παράδειγμα τις περιπτώσεις των εργασιών μιας χώρας που πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Με βάση την περιοδικότητα της μετακίνησης διακρίνεται σε κυκλική, δηλαδή η επαναλαμβανόμενη μετακίνηση μεταξύ χώρας υποδοχής και προέλευσης, και ατελής, δηλαδή η περιστασιακή μετακίνηση στη χώρα υποδοχής για μικρό χρονικό διάστημα (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007). Τέλος, το κριτήριο της ειδίκευσης αποτελεί ακόμη ένα χαρακτηριστικό, μιας και υπάρχει διάκριση του μετακινούμενου πληθυσμού με σκοπό την αναζήτηση εργασίας, σε υψηλής και χαμηλής ειδίκευσης (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι εκτός από τους ίδιους τους μετανάστες που μεταβαίνουν σε μια χώρα με σκοπό την εύρεση εργασίας (μόνιμη, εποχιακή ή προσωρινή)

μεταναστευτικός πληθυσμός με ιδιαίτερη σημασία θεωρούνται και οι συγγενείς των ατόμων αυτών μαζί με τα συντηρούμενα μέλη. Μάλιστα, τα άτομα που έχουν μετακινηθεί σε ένα μέρος αποτελούν σημαντικό μέσο πληροφόρησης για όσους πρόκειται να μεταναστεύσουν δεδομένου ότι μπορούν να τους «μειώνουν» την ανασφάλεια της μετανάστευσης, αλλά και τους κινδύνους που προκύπτουν από αυτή (Δασκαλάκης, 2014).

Κατά την Κοκολάκη (2017), ως «μετανάστης» ορίζεται ο άνθρωπος που επιλέγει να εγκαταλείψει τη χώρα προέλευσής του, με σκοπό να πάρει την υπηκοότητα άλλης χώρας ή για λόγους αλλαγής ή για προσωπικούς ή οικογενειακούς λόγους. Σε περίπτωση μετανάστευσης για οικονομικούς λόγους, ο άνθρωπος χαρακτηρίζεται ως οικονομικός μετανάστης, και όχι ως πρόσφυγας. Όπως και οι περισσότερες υπηρεσίες και οργανώσεις, έτσι και η Διεθνής Αμνηστία κατανοεί ότι οι μετανάστες είναι άνθρωποι που διαμένουν εκτός της χώρας καταγωγής τους, οι οποίοι δεν είναι αιτούντες άσυλο, αλλά ούτε και πρόσφυγες. Μερικοί εγκαταλείπουν τη χώρα τους επειδή επιθυμούν να εργαστούν, να σπουδάσουν ή να επανενωθούν με την οικογένειά τους. Από την άλλη, υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι αισθάνονται ότι πρέπει να φύγουν εξαιτίας της φτώχειας, των πολιτικών αναταραχών, των φυσικών καταστροφών ή άλλων σοβαρών περιστάσεων που επικρατούν στην πατρίδα τους. Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που, αν και δεν ανταποκρίνονται στον ορισμό του πρόσφυγα, θα μπορούσαν να διατρέχουν κίνδυνο σε περίπτωση που επέστρεφαν στα σπίτια τους. Ενώ οι μετανάστες δεν εγκαταλείπουν την πατρική τους εστία εξαιτίας διώξεων, όπως οι πρόσφυγες, εξακολουθούν να δικαιούνται όλα τα ανθρώπινα δικαιώματά τους, να αξιώνουν προστασίας και σεβασμού, ανεξάρτητα από το ισχύον καθεστώς στη χώρα προέλευσής τους. Οι κυβερνήσεις οφείλουν να προστατεύουν όλους τους μετανάστες από τις ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές, την εκμετάλλευση και την καταναγκαστική εργασία. Οι μετανάστες /-τριες δεν πρέπει ποτέ να κρατούνται ή να αναγκάζονται σε επαναπατρισμό χωρίς έγκυρο νομικά λόγο (Διεθνής Αμνηστία, 2019). Συμπερασματικά, στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά και τεκμηρίωση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω αναφορικά με τους «μετανάστες», στον ορισμό που δίνει ο Μπαμπινιώτης στο έργο του (2008). Σύμφωνα λοιπόν με το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (1085), ως μετανάστης αναγνωρίζεται «το πρόσωπο που εγκαταλείπει με τη θέληση του την πατρίδα του, για να εγκατασταθεί επί μεγάλο χρονικό διάστημα σε άλλη χώρα».

Η μετανάστευση από τη μια χώρα στην άλλη αποτελεί σπάνια το αποτέλεσμα της απόφασης ενός μεμονωμένου ατόμου να αλλάξει τη ζωή του και να ξεκινήσει μια νέα ζωή σε άλλο μέρος. Η μετανάστευση και η εγκατάσταση είναι σχεδόν πάντα δια βίου διαδικασίες οι οποίες και ακολουθούν όλη την ζωή του ανθρώπου που μεταναστεύει και επηρεάζουν και τις μελλοντικές γενιές. Η κοινωνική, οικονομική και πολιτική αναταραχή που προκαλεί η μαζική μετανάστευση έχει επίσης βαθύ αντίκτυπο στις κοινωνίες υποδοχής και προέλευσης. Η μετανάστευση, όπως πιστεύεται συνήθως, προκαλείται από ανισότητες στο εισόδημα, την απασχόληση και τις ανισότητες στις ευκαιρίες μεταξύ διαφορετικών περιοχών. Η οικονομική και ανθρώπινη ανάπτυξη στις κοινωνίες των αναπτυσσόμενων χωρών, ωστόσο, συνήθως οδηγεί σε αύξηση της κινητικότητας βραχυπρόθεσμα. Οι φιλοδοξίες και οι ικανότητες των ανθρώπων για μετανάστευση αυξάνονται παράλληλα με την πρόσβασή τους σε ευκαιρίες βελτίωσης, όπως η εκπαίδευση και η πληροφόρηση, το κοινωνικό κεφάλαιο και οι οικονομικοί πόροι (Czaika & de Haas, 2014). Σύμφωνα με τους Boyden και Joanna (2004), τα παιδιά μπορούν να γίνουν μετανάστες ή πρόσφυγες με διάφορους τρόπους συμπεριλαμβανομένου του διαχωρισμού από τους γονείς, ενώ δραπετεύουν από τις εισβολές και βία ή όταν προσπαθούν να αποφύγουν την επιστράτευση ή απλώς να ψάχνουν για φαγητό. Οι γονείς μπορεί να δολοφονηθούν ή να αφήσουν τα παιδιά τους πίσω, εάν νιώθουν ότι οι ίδιοι ή τα παιδιά είναι πολύ αδύναμα, μπορεί να πεθάνουν καθοδόν προς τον προορισμό τους ή να δραπετεύουν. Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι θα είναι προς όφελος των παιδιών τους εάν τα βάλουν στα χέρια άλλων και τα αφήσουν σε νοσοκομείο ή ακόμη και σε καταυλισμούς προσφύγων. Μερικά παιδιά αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους για να βρουν δουλειά, να υπηρετήσουν στο στρατό, να βοηθήσουν τους γονείς τους οικονομικά, να βρουν ασφάλεια ή να ξεφύγουν από την κακοποίηση (Boyden & Joanna, 2004).

Συμπερασματικά, η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο με ποικίλες διαστάσεις και πλήθος πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, ηθικών και πολιτισμικών επιπτώσεων. Προκαλεί αναταράξεις τόσο στις χώρες υποδοχής, όπου η κοινωνική ένταξη των μεταναστών είναι αρκετά δύσκολη, όσο και στις χώρες αναχώρησης. Δικαιολογημένα, λοιπόν, είναι ένα θέμα που απασχολεί την παγκόσμια κοινότητα καθώς πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο έχει πάρει τρομακτικές διαστάσεις. Περισσότεροι από πενήντα εκατομμύρια άνθρωποι στον κόσμο εγκαταλείπουν τις εστίες τους σύμφωνα με τον Θεοδωρόπουλο (1997).

1.2. Η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «Πρόσφυγας»

Στην ενότητα που προηγήθηκε παρουσιάστηκε η εννοιολογική προσέγγιση της μετανάστευσης, διαδικασίας η οποία συνοδεύει τον άνθρωπο από την εμφάνισή του στη γη. Σε αρκετές περιπτώσεις πέρα από οικονομικά κίνητρα η μετακίνηση πληθυσμών πραγματοποιείται στα πλαίσια ανταλλαγής πληθυσμών ή αποτελεί συνέπεια γεγονότων που σχετίζονται με πολέμους, διωγμούς και πολιτικές αναταραχές (Μουσούρου, 1991). Η αιτία που ωθεί τους ανθρώπους στην αλλαγή του τόπου κατοικίας οδηγεί στη διάκριση ανάμεσα σε οικονομικούς μετανάστες και σε πρόσφυγες. Έτσι, ο όρος μετανάστης ή οικονομικός μετανάστης αναφέρεται στους ανθρώπους που εγκατέλειψαν με τη θέλησή τους τη χώρα τους, έτσι ώστε να μεταβούν σε μια πιο ανεπτυγμένη χώρα ή σε μια χώρα όπου θα μπορέσουν να βρουν εργασία. Η διαφορά του όρου «πρόσφυγας» έγκειται στο ότι πρόκειται για ανθρώπους, οι οποίοι εγκαταλείπουν τη χώρα τους ακούσια, με σκοπό να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της ζωής τους, καθώς βρίσκονται υπό διωγμό. Οι λόγοι των διωγμών αφορούν πολιτικές ή θρησκευτικές πεποιθήσεις, την εθνικότητα, τη φυλετική καταγωγή, το φύλο, τις σεξουαλικές προτιμήσεις. Μάλιστα, προϋποθέτει ότι στην περιοχή από την οποία κατάγονται παρατηρείται καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι, πέραν από την απειλή της ανθρώπινης ζωής καταπατώνται δικαιώματα όπως η ελευθερία της έκφρασης, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την εργασία, το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής κλπ.

Η πρώτη εμφάνιση του προσφυγικού φαινομένου γίνεται το 1917 με τους Μπολσεβίκους να καταλαμβάνουν την εξουσία στη Ρωσία κατά την διάρκεια της Οκτωβριανής Επανάστασης. Αργότερα, το 1922 εξαιτίας του ελληνοτουρκικού πολέμου και της πολιτικής του καθεστώτος του Κεμάλ, τρέπονται σε φυγή χιλιάδες κάτοικοι και εθνότητες της Μικράς Ασίας ανάμεσα στους οποίους ήταν Έλληνες, Τούρκοι και Αρμένιοι. Στη Γερμανία στις 30 Ιανουαρίου του 1933, ένα ακόμα κύμα προσφύγων εμφανίζεται ύστερα από την επικράτηση του Χίτλερ, καθώς πολλοί ήταν εκείνοι που είτε λόγω καταγωγής είτε λόγω πολιτικών πεποιθήσεων αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το ναζιστικό καθεστώς (Νάσκου-Περάκη, 1991). Τις επόμενες δεκαετίες οι πόλεμοι και οι πολιτικές καταστάσεις είχαν ως συνέπεια μεγάλους αριθμούς προσφύγων αλλά και μετακινήσεις λαών σε νέους τόπους (Νάσκου Περάκη, 1991).

Η έννοια του πρόσφυγα και ο θεσμός του ασύλου είναι γνωστοί από αρχαιοτάτων ετών. Η ιστορική αφετηρία της νομικής προστασίας των προσφύγων ξεκινά το 1921 με τη σύσταση της «Υπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες», από την Κοινωνία των Εθνών, με σκοπό την επίβλεψη του επαναπατρισμού των προσφύγων, οι οποίοι μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο ξεπερνούσαν το 1.5 εκατομμύριο (Jastram & Achiron, 2004). Η πρώτη διεθνής συνθήκη που όριζε το νομικό πλαίσιο για τους πρόσφυγες υπογράφηκε στη Γενεύη στις 28 Ιουλίου 1951 και αποτελεί μέχρι σήμερα το βασικό διεθνές νομοθετικό κείμενο για τους πρόσφυγες (Μανωλοπούλου –Βαρβιτσιώτη, 2003) . Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης, πρόσφυγας ορίζεται κάθε άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, λόγω του βάσιμου φόβου πως εκεί θα υποβληθεί σε διωγμούς εξαιτίας της φυλής, της θρησκείας ή της εθνικότητάς του, ή ακόμα εξαιτίας της συμμετοχής του σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή των πολιτικών του απόψεων . Μάλιστα, το άτομο αυτό δε μπορεί να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα καταγωγής του ή δε θέλει να τεθεί υπό αυτή την προστασία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι έως ότου αναγνωρισθεί νομικά η ιδιότητα του πρόσφυγα από μία χώρα, ένας άνθρωπος μπορεί να βρίσκεται υπό το καθεστώς του «αιτούντος άσυλο». Η Σύμβαση του 1951 αποτελεί σημαντικό γεγονός για την ανθρωπότητα και την αρχή για μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, ενώ ταυτόχρονα στη βάση της θεμελιώνεται από ανθρωπιστικές αξίες (UNHCR, 2022). Οι πρόσφυγες στην προσπάθειά τους να διασχίσουν εθνικά σύνορα και να ζητήσουν ασφάλεια σε γειτονικές χώρες, έρχονται αντιμέτωποι με άκρως επικίνδυνες καταστάσεις με αποτέλεσμα η άρνηση του ασύλου να έχει θανάσιμες επιπτώσεις για τους ανθρώπους αυτούς (UNHCR, 2022).

Λίγα χρόνια αργότερα το Πρωτόκολλο του 1967 έρχεται να συμπληρώσει τη Σύμβαση. Ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος του Πρωτοκόλλου έγκειται στο ότι δε λάμβανε υπόψην περιορισμούς που έθετε η αρχική Σύμβαση σύμφωνα με τους οποίους μόνο άτομα που εμπλέκονταν στα γεγονότα που συνέβησαν στην Ευρώπη πριν την 1η Ιανουαρίου του 1951, μπορούσαν να υποβάλλουν αίτηση ασύλου (Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 1967). Συγκεκριμένα, το Πρωτόκολλο του 1967, διεύρυνε την εντολή της Υπατης Αρμοστείας, διότι το πρόβλημα με τους εκτοπισμένους πληθυσμούς εξαπλωνόταν παγκοσμίως (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). «Πρόσφυγες, είναι ακόμα κι αυτοί, που έχουν λάβει πολιτικό άσυλο και τους έχει δοθεί άδεια αορίστου παραμονής στη χώρα με πλήρη εργασιακά δικαιώματα».

Η σύμβαση εκτός τον ορισμό της έννοιας του πρόσφυγα παραθέτει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του, όπως αυτές της θρησκείας, της εκπαίδευσης, της κατοχής ταξιδιωτικών εγγράφων αλλά και της δυνατότητας εργασίας. Η διεθνής κοινότητα από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι και σήμερα έχει αντιμετωπίσει σε μεγάλο βαθμό το προσφυγικό φαινόμενο. Οι διαρκείς πόλεμοι δε θα μπορούσαν να μην αφήσουν εκτός από εκατομμύρια θύματα, ένα τεράστιο αριθμό εκδιωχθέντων (Νάσκου-Περάκη, 1991).

Στην «Πύλη» για την Ελληνική Γλώσσα, την ψηφιοποιημένη μορφή του Λεξικού του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη, ο ορισμός του πρόσφυγα αναλύεται ως εξής: «πρόσφυγας»: αυτός που αναγκάζεται ή εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του ή τον τόπο της μόνιμης κατοικίας του και να καταφύγει σε μία ξένη χώρα ή στη χώρα της εθνικής του προέλευσης, για πληθυσμούς ή για άτομα που μετακινούνται ομαδικά». Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το λήμμα «πρόσφυγας» και το αντίστοιχο «προσφεύγω», καθώς εννοιολογικά ολόκληρο το βάρος μετατοπίζεται στην ενέργεια της φυγής, της προς-τα-κάπου-φυγής. Σύμφωνα με την Κοκολάκη (2017), διεθνώς ως «πρόσφυγας», σύμφωνα με το άρθρο 1Α (2) της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για το Καθεστώς των Προσφύγων, όπως αυτή κυρώθηκε με το Ν.Δ. 3989/1959, ορίζεται κάθε πρόσωπο που: «Συνεπεία γεγονότων επελθόντων από της 1ης Ιανουαρίου 1951 και δικαιολογημένου φόβου διώξεως λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της οποίας έχει την υπηκοότητα και δεν δύναται ή, λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να απολαύει της προστασίας της χώρας ταύτης, ή εάν μη έχων υπηκοότητα τινά και ευρισκόμενων συνεπεία τοιούτων γεγονότων εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους αυτού διαμονής, δεν δύναται, ή λόγω του φόβου τούτου, δεν επιθυμεί να επιστρέψει εις αυτήν». Δηλαδή, ως πρόσφυγας νοείται «κάθε πρόσωπο που, λόγω εξωτερικής επιδρομής, κατοχής, ξένης κυριαρχίας, γεγονότων που διαταράσσουν σοβαρά τη δημόσια τάξη, είτε σε τμήμα είτε σε ολόκληρη τη χώρα καταγωγής ή ιθαγένειάς του, εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει τον τόπο της συνήθους διαμονής του με σκοπό να αναζητήσει καταφύγιο αλλού έξω από τη χώρα καταγωγής του ή ιθαγένειάς του» (UNHCR, 2009).

Επίσης, οι McNamara και Baden-Fuller (2007), προσθέτουν ότι, ακόμη ένας βασικός λόγος για να εγκαταλείψει ένας άνθρωπος τη χώρα του είναι και η περιβαλλοντική μόλυνση. Πολλές είναι οι μελέτες οι οποίες κάνουν λόγο για μεγάλο αριθμό

«περιβαλλοντικών προσφύγων», λόγω μόλυνσης ή υποχώρησης του εδάφους, ανόδου της επιφάνειας της θάλασσας ή ακόμη και εξαφάνισης δασών με αποτέλεσμα πολλοί άνθρωποι να αναγκαστούν σε φυγή από της πατρίδα τους (Κοκολάκη, 2007). Τέλος, σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη (2008, σελ. 1498) τεκμηριώνεται ότι πρόσφυγας είναι «το πρόσωπο που εξαναγκάζεται σε φυγή από τον μόνιμο τόπο εγκατάστασης του ή την πατρίδα του, κυρίως για να αποφύγει διωγμούς από την επίσημη εξουσία».

Οι πρόσφυγες, κυρίως, προέρχονται από περιοχές οι οποίες έχουν κηρυχθεί σε εμπόλεμη κατάσταση ή περιοχές στις οποίες έχουν εγκαθιδρυθεί απολυταρχικά καθεστώτα ή περιοχές στις οποίες κυριαρχεί ο θρησκευτικός φονταμεταλισμός (Πατραγάς, 2017). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι περιοχές της Βόρειας Αφρικής και της Μέσης Ανατολής, όπου παρατηρούνται συχνές συγκρούσεις και μετακίνηση πληθυσμού (Εμκε – Πουλοπούλου, 2007).

Γίνεται κατανοητό ότι ο όρος μετανάστης είναι διακριτός σε σχέση με τον όρο πρόσφυγας αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει σύγχυση στην κοινή γνώμη σχετικά με τη διάκριση ανάμεσα στους όρους «πρόσφυγας» και «μετανάστης». Μάλιστα όλο και πιο συχνά παρατηρούμε ότι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στις χώρες, όπου καταλήγουν, με επιφυλακτικότητα και δυσπιστία, που πολλές φορές φτάνει ακόμα και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Κεφαλά, 2017. Οι μετανάστες μπορούν να επιστρέψουν πίσω στην πατρίδα τους χωρίς φόβο σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, οι οποίοι φοβούνται την δίωξη και τον θάνατο που μπορεί να τους περιμένει (Edwards, 2016). Ωστόσο, τόσο οι μετανάστες όσο και οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν πλήθος προβλημάτων όσον αφορά την ένταξή τους στην χώρα υποδοχής. Η ένταξη των ανθρώπων αυτών στην κοινωνία, στην αγορά εργασίας και στην εκπαίδευση αποτελούν σημαντικά ζητήματα, ενώ απαιτούνται πολλές αλλαγές τόσο σε θεσμικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συνειδήσεων προκειμένου οι άνθρωποι αυτοί να εντάσσονται ομαλά στην εκάστοτε κοινωνία (Γεωργιάδης & Πανταζής, 2020).

Όπως προαναφέρθηκε, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των προσφύγων έχουν κωδικοποιηθεί διεθνώς στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, στο Πρωτόκολλο του 1967 και στο Εγχειρίδιο του 1979 (UNHCR, 2009). Στη συντριπτική πλειονότητα των προσφύγων δεν έχει χορηγηθεί άσυλο με βάση τις προσωπικές τους ιστορίες, αλλά μάλλον με βάση τις αντικειμενικές συνθήκες στη χώρα τους.

Στους πρόσφυγες χορηγείται καθεστώς παραμονής με βάση το διεθνές δίκαιο, το οποίο αναγνωρίζει την ανάγκη παροχής προστασίας σε όσους αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις εστίες τους. Σε σύγκριση με τα νομοθετικά πλαίσια για τους μετανάστες, η ρύθμιση των οποίων είναι αποκλειστικό προνόμιο κυρίαρχων κρατών ή περιφερειακών ενώσεων όπως η Ε.Ε., αυτή η νομική βάση είναι εντυπωσιακά διαφορετική. Ως αποτέλεσμα, αρκετοί νομικοί και ακαδημαϊκοί είναι ενάντια στο να αποκαλούν τους πρόσφυγες «μετανάστες». Οι εσωτερικά εκτοπισμένοι είναι εκείνοι που εγκατέλειψαν τα σπίτια τους, αλλά δεν πέρασαν διεθνώς αναγνωρισμένα κρατικά σύνορα. Ωστόσο, οι πρόσφυγες που ξεφεύγουν από τη βία και την καταπίεση εξακολουθούν να απαιτούν έναν βαθμό αυτονομίας με τη μορφή πρόσβασης σε πόρους, προκειμένου να κάνουν το επικίνδυνο ταξίδι προς την ασφάλεια. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι οικονομικές κρίσεις, οι ξηρασίες και η πείνα συχνά αφήνουν παγιδευμένες τις πιο ευάλωτες ομάδες, ενώ οι συγκρούσεις μπορεί συχνά να καταστήσουν τους ανθρώπους ανίκανους να φύγουν (Lubkemann 2008).

Επίσης, η χρήση του όρου «μετανάστευση προσφύγων» αποτελεί μια εννοιολογική κατασκευή που μπορεί να περιγράψει όσους δραπετεύουν από δίωξη ή/και την πολιτική βία (Zolberg et al., 1989). Η χρήση αυτού του πλαισίου διευκολύνει τη σύνδεση των μελετών για τους πρόσφυγες με τις μεταναστευτικές θεωρίες. Έτσι, φαίνεται, πως θα πρέπει να υιοθετήσουμε έναν διαφορετικό, πιο ρεαλιστικό και ευέλικτο ορισμό των «προσφύγων» ως εκείνων που οδηγούνται να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους τουλάχιστον εν μέρει λόγω πολιτικής βίας.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά πλήττονται σοβαρά από τη μετανάστευση, είτε πρόκειται για αναγκαστική μετανάστευση, μετακίνηση εντός χωρών ή διασυνοριακή και τη μετανάστευση με κίνητρο τη βελτίωση των όρων διαβίωσης. Σύμφωνα με τον Bruce (2001), κάθε μετανάστευση έχει ως αποτέλεσμα τον αποχωρισμό ορισμένων παιδιών από τις οικογένειές τους. Αυτά τα παιδιά, δυστυχώς, βιώνουν εκτός από πιθανή εκμετάλλευση, το ψυχολογικό τραύμα της απομάκρυνσης από τις οικογένειές τους, αλλά και τη σωματική και ψυχική βλάβη που προκαλείται από υποσιτισμό, διαφόρων ειδών κακοποίηση, καταναγκαστική εργασία κλπ. Μάλιστα, οι οικογένειες μεταναστών, και κατά κύριο λόγο οι γυναίκες και τα παιδιά, αντιμετωπίζουν ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη στέγαση, την εκπαίδευση, την υγεία και την προσαρμογή σε μια αλλαγή του πολιτιστικού περιβάλλοντος (Madhya, 2014).

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό ανθρώπων, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους προέρχονται από περιοχές της Μέσης Ανατολής. Αρκετοί από τους ανθρώπους αυτούς χαρακτηρίζονται ως μετανάστες, πολύ λίγοι ως πρόσφυγες και αρκετοί δεν φέρουν τα νόμιμα έγγραφα παραμονής και εισόδου στη χώρα, οπότε και χαρακτηρίζονται λαθρομετανάστες. Ο αριθμός των ανθρώπων που διήλθαν ή παραμένουν σε δομές φιλοξενίας της χώρας είναι τόσο μεγάλος που το ζήτημα απασχόλησε ολόκληρη την ελληνική κοινωνία και έγινε γνωστό ως «μεταναστευτικό» ζήτημα.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΦΙΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα

Η Ελλάδα δέχεται ροές προσφύγων και μεταναστών εδώ και πολλές δεκαετίες ενώ τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση λόγω της εύκολης διάβασης μέσω της θάλασσας. Μόνο το 2014, έφθασαν στην Ελλάδα, μέσω της θάλασσας, περίπου 43.000 πρόσφυγες και μετανάστες. Ωστόσο, οι ιδιαίτερα αυξημένες ροές προσφύγων την περίοδο 2015-16 ανέδειξαν σημαντικές προκλήσεις. Οι πόλεμοι του Αφγανιστάν και του Ιράκ στις αρχές του 21ου αιώνα ανάγκασαν εκατομμύρια ανθρώπων να μετακινηθούν και προκάλεσαν έμμεσα κοινωνικές αναταραχές. Επιπρόσθετα, τα έτη 2015-2016 ο εμφύλιος πόλεμος της Συρίας οδήγησε μεγάλους πληθυσμούς κοντά στα ελληνικά σύνορα, ανάμεσά τους παιδιά, γυναίκες και ηλικιωμένους. Συνολικά, υπολογίζεται ότι περίπου ένα εκατομμύριο πρόσφυγες φαίνεται ότι πέρασαν από την Ελλάδα μετά το 2014.

Το 2013 η Ελλάδα ενσωμάτωσε στην εθνική της νομοθεσία την τροποποιημένη «Οδηγία για τον Καθορισμό του Πρόσφυγα» (UNHCR, 2014). Τα άτομα, τα οποία δεν υποβάλλουν επιτυχώς αίτηση ασύλου στην Ελλάδα, κινδυνεύουν με κράτηση ή ακόμη και απέλαση ως παράνομοι μετανάστες. Επιπλέον, όσοι βρίσκονται σε κράτηση ως υπήκοοι τρίτων χωρών χωρίς χαρτιά κρατούνται υπό καθεστώς κράτησης μέχρι την καταγραφή και αξιολόγηση των αιτήσεών τους. Αυτοί είναι κάποιοι από τους βασικούς λόγους για τους οποίους άτομα που χρήζουν διεθνούς προστασίας αποφεύγουν να κάνουν αίτηση ασύλου στην Ελλάδα (UNHCR, 2014). Επίσης, λόγω των μη επαρκών

μέτρων ένταξης αρκετοί είναι εκείνοι οι οποίοι αν και αναγνωρίζονται ως δικαιούχοι διεθνούς προστασίας, έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες απόλυτης φτώχειας, περιθωριοποιούνται ή αποκλείονται εντελώς . Τέλος, η αδυναμία των προσφύγων να παρουσιάσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά έγγραφα και η μη αναγνώριση των επαγγελματικών τους προσόντων, περιορίζει την ένταξη τους σε προγράμματα απασχόλησης (UNHCR, 2014).

Το φθινόπωρο του 2015 τα σύνορα αρχίζουν να κλείνουν και η κοινή Δήλωση ΕΕ-Τουρκίας την άνοιξη του 2016 επισημοποιεί το κλείσιμο των συνόρων και τον εγκλωβισμό των προσφύγων στα νησιά του Αιγαίου. Η κατάσταση στα νησιά επιδεινώνεται με φυσικό επακόλουθο οι κάτοικοι των νησιών να στρέφονται ενάντια στους πρόσφυγες. Από το 2018 περισσότεροι από 77.000 άνθρωποι έχουν αναγνωριστεί ως πρόσφυγες στη χώρα. Σε αυτούς έχει αναγνωριστεί το δικαίωμα διαμονής, λόγω του μεγάλου κινδύνου που διατρέχουν στην πατρίδα τους. Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα σταθεί αρωγός στην επιστροφή των ανθρώπων αυτών στην κανονικότητα όπως: πρόσβαση στην αγορά εργασίας, στην εκπαίδευση και σε υπηρεσίες υγείας.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι την άνοιξη του 2020 με τα γεγονότα στον Έβρο το προσφυγικό ζήτημα ανάγεται σε θέμα εθνικής ασφάλειας και ακεραιότητας των συνόρων, ενώ κατά την περίοδο της πανδημίας οι πρόσφυγες ταυτίζονται με σημαντική υγειονομική απειλή για τον γηγενή πληθυσμό. Στις μέρες μας οι προσφυγικές ροές έχουν μειωθεί σημαντικά και η κατάσταση μπορεί και πρέπει να είναι διαχειρίσιμη, αν και σίγουρα είναι πολλά αυτά που μπορούν και πρέπει ακόμη να γίνουν.

2.2 Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα

Μέχρι και το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, η Ελλάδα αποτελούσε χώρα αποστολής μεταναστών προς την Αυστραλία, τη Νότια Αφρική, τις ΗΠΑ και τον Καναδά, και στη συνέχεια προς τη Γερμανία και τις άλλες αναπτυσσόμενες οικονομίες της Δυτικής Ευρώπης. Στη διάρκεια του 1970 ως τα τέλη του 1980 η Ελλάδα από χώρα προέλευσης μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, καθώς επηρεάστηκε από την κατάρρευση των καθεστώτων σοσιαλισμού, τα οποία κυριαρχούσαν στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, κεφ. 2.1, 2019.) Μέχρι

το 1990 η χώρα δεν είχε σημαντικές εισροές αλλοδαπών, ενώ μετά το 1974 πολλοί Έλληνες μετανάστες επέστρεψαν στην Ελλάδα.

Τα πράγματα άλλαξαν γύρω στα 1990. Οι πρώτοι μετανάστες στα τέλη του 1980 προέρχονταν κυρίως από τα γειτονικά κράτη των Βαλκανίων (Αλβανία, Ρουμανία, Πολωνία) και κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ, στα οποία υπήρχε ελληνική διασπορά, λόγω εμφύλιων συρράξεων. Οι μετανάστες και οι μετανάστριες ασχολήθηκαν κατά κύριο λόγο με την γεωργία, την κτηνοτροφία, με τις υπηρεσίες καθαριότητας και σίτισης, ενώ προσέφεραν οικιακές υπηρεσίες, παρείχαν φροντίδα σε παιδιά, αρρώστους και σε άτομα τρίτης ηλικίας. Μάλιστα, η μετανάστευση από την Αλβανία μέχρι σήμερα αντιπροσωπεύει πάνω από το 50% των μεταναστών στην Ελλάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ενασχόλησή τους σε τομείς στους οποίους υπήρχε έλλειψη εργατικού δυναμικού αλλά και οι κοινές πολιτισμικές αναφορές αποτέλεσαν παράγοντες που συνέβαλαν στην ομαλή σχετικά ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, κεφ. 2.1, 2019.) Επιπρόσθετα, υπήρχε και μια μικρή παρουσία μεταναστών από την Ασία (Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Ινδονησία), από την Αίγυπτο και την Βόρεια Αφρική, που επίσης δεν προκάλεσαν προβλήματα, καθώς ήταν κυρίως γυναίκες που ασχολούνταν με την παροχή φροντίδας και άντρες που απασχολούνταν σε χαμηλής εξειδίκευσης ή και σε εποχική εργασία (π.χ. αλιεία)(Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2019, κεφ. 2.1).

Την επόμενη δεκαετία, 2001-2009, μεγάλος αριθμός μεταναστών προέρχεται από το Αφγανιστάν, Μπαγκλαντές και Πακιστάν. Στην πλειοψηφία τους είναι άνδρες σε αντίθεση με τους μετανάστες από την Αλβανία, τη Γεωργία και την Ουκρανία που στην πλειοψηφία τους είναι γυναίκες και επέλεξαν την Ελλάδα ή για τη δουλειά ή για να είναι όλη η οικογένεια μαζί. Ο μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών εργάζεται αλλά στην πραγματικότητα λίγοι είναι ασφαλισμένοι. Μάλιστα, πολλοί μετανάστες οδηγούνται στην ανειδίκευτη εργασία και την παραοικονομία λόγω της μη ανανέωσης άδειας παραμονής τους στη χώρα ή εξαιτίας της παράτυπης άφιξής τους. Κατ'αυτόν τον τρόπο παρατηρείται ελλιπής καταγραφή του εργατικού δυναμικού της χώρας.

Το 2009, έτος που αρχίζει η οικονομική κρίση, η Ελλάδα γίνεται για άλλη μια φορά χώρα προέλευσης μεταναστών, καθώς οι περισσότεροι νέοι με επαγγελματική εξειδίκευση, μετανάστευσαν αλλά και διότι πολλοί μετανάστες επαναπατρίστηκαν ή προωθήθηκαν αλλού. Όμως, η οικονομική κρίση έχει επιπτώσεις και στους μετανάστες

εντός της Ελλάδας καθώς μεγάλο μέρος των εισοδημάτων τους αποστέλλοταν με εμβάσματα στις οικογένειες και τις κοινότητές τους. Την επόμενη δεκαετία, 2009-2019, πολλοί είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετανάστευσης με κυριότερους την οικονομική κρίση αλλά και την ευρωπαϊκή προσφυγική κρίση του 2015. Στην απογραφή του 2011 ο μεταναστευτικός πληθυσμός στην Ελλάδα είχε αυξηθεί κατά 150.000 σε σχέση με το 2001 και έφτασε τις 912.000. Από αυτούς η συντριπτική πλειοψηφία (609.000) ήταν από τα Βαλκάνια ενώ περίπου 150.000 από ασιατικές χώρες (Κοτζαμάνης, 2021). Από το 2012 και μετά παρατηρείται μείωση στον μεταναστευτικό πληθυσμό και συγκεκριμένα το 2019 η διαΝΕΟσις υπολόγιζε ότι οι νόμιμοι μετανάστες στη χώρα ήταν περίπου 580.000.

Οι λόγοι για τους οποίους η παρουσία μεταναστών ξεκίνησε να προβληματίζει την ελληνική κοινωνία είναι τρεις: (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2019, κεφ. 2.1).: α) η παρουσία μεταναστών με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ από χώρες όπως το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές και αφρικανικές χώρες, β) η γενική ευρωπαϊκή οικονομική κρίση που είχε ως αποτέλεσμα την ανεργία και τη μείωση δημόσιων δαπανών γ) η προσέλευση στην Ελλάδα ανθρώπων κυρίως από Συρία, Αφγανιστάν και Ιράκ που ζητούσαν προστασία λόγω πολέμων και εμφύλιων συρράξεων στη χώρα τους. Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την ορθή υποδοχή και ομαλή ένταξη των μεταναστών και αιτούντων διεθνούς προστασίας, στο πλαίσιο της προσαρμογής την ελληνικής κοινωνίας στην κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2019, κεφ. 2.1)

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

3.1.Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα – Σκοποί και στόχοι

Σύμφωνα με άρθρο 20 του νομοσχεδίου για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση (Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016): «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ένα συνεκτικό σύνολο αρχών, αντιλήψεων και πρακτικών που αφορούν τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Βασικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι οι πολιτισμικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές

ή άλλες διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες να μη λειτουργούν ως παράγοντες αρνητικής διάκρισης, ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού αλλά, αντίθετα, με τρόπο που θα ευνοεί την αλληλοκατανόηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανεκτικότητα, την αποδοχή και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και της εμπειρίας των νεότερων γενεών». Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), στον οποίο ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (άρθρο 34): «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), με τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό σύνολο, στην διαδικασία και στις διενέργειες, που πραγματοποιούνται μέσα στο σχολείο. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας, ώστε να υπάρχει ισότητα ανάμεσα σε όλους, να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, ενώ παράλληλα η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα συντονίζεται με την συνεργασία και την υποστήριξη του κράτους (Μάρκου, 1997).

Επιπρόσθετα, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται από τον H. Essinger (Μάρκου, 1995) είναι μεταξύ άλλων η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, η διευκόλυνση της επικοινωνίας, η καταπολέμηση του ρατσισμού, η καλλιέργεια αλληλεγγύης, η εκπαίδευση για το σεβασμό και για την ειρήνη. Βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών σε τέτοιο σημείο ώστε να εξετάζονται περισσότερο με έναν ισότιμο τρόπο, παρά με το δίπολο ανωτερότητας/κατωτερότητας και να αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στις ομοιότητες αντί των διαφορών. Επιπλέον, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και του αλληλοεξαρτώμενου κόσμου (Gay, 2000)

3.2.Τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Οι χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων αντιμετώπισαν ποικίλα προβλήματα γλώσσας, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης εξαιτίας της ύπαρξης πολλών διαφορετικών πληθυσμών. Γι' αυτό το λόγο ανέπτυξαν προσεγγίσεις για την ομαλή ένταξή τους. Οι

προσεγγίσεις αυτές καταλήγουν σε πέντε μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Τα δυο πρώτα μπορούν να χαρακτηριστούν ως μονοπολιτισμικά, καθώς δίνουν βαρύτητα στον ένα τον κυρίαρχο πολιτισμό, την κυρίαρχη ομάδα. Αντίθετα, τα τρία τελευταία εκπαιδευτικά μοντέλα, μπορούν να θεωρηθούν ως πλουραλιστικά, δεδομένου του ότι κάνουν αποδεκτές όλες τις ομάδες και όλους τους πολιτισμούς, τόσο των γηγενών, όσο και των μεταναστών και προσφύγων (Δαμανάκης, 2000, Νικολάου, 2000, Ζωγράφου, 2003, Σκλάβου, 2004).

3.2.1 Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο και μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και κυρίως εκπαιδευτικούς φορείς (Νικολάου, 2000) εμφανίστηκε την δεκαετία του '50 και κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60. Αντιπροσωπεύεται κατά κύριο λόγο από το γαλλικό εκπαιδευτικό μοντέλο και εξασφαλίζει την ανυπαρξία διαφορετικών εθνικών και φυλετικών στοιχείων που, ενδεχομένως, να διασπούσαν την ενιαία δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας (Νικολάου, 2000). Με λίγα λόγια, ένα άτομο για να γίνει αποδεκτό από τον ντόπιο πληθυσμό και να λειτουργεί ισότιμα στη χώρα υποδοχής, θα πρέπει στην ουσία να απαρνηθεί τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της καταγωγής του (Κεσίδου, 2008). Δηλαδή, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορρίπτονται από τον γηγενή και ομοιογενή πολιτισμό προκειμένου να συμμετέχουν στην κοινωνία επί ίσοις όροις. Στην πραγματικότητα, η άποψη αυτή τεκμηριώνεται και από το έργο του Νικολάου (2000), σύμφωνα με τον οποίο η βασική αρχή του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος πρέπει να παραμείνει πολιτισμικά και πολιτικά ενιαίο.

Σύμφωνα με τον Νικολάου «Με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση» (Νικολάου, 2011, όπως αναφέρεται στη Πουταλή, 2014) . Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η «αφομοίωση» αποτελεί ένα από τα στάδια του επιπολιτισμού. Συγκεκριμένα, σ' αυτή τη διαδικασία διακρίνονται τα εξής, κατά σειρά, στάδια: αυτό της επαφής, της σύγκρουσης, της προσαρμογής, και, τέλος, της αφομοίωσης (Γεωργογιάννης, 1998, Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με τη Τζίμα (2011), με

αφορμή το αφομοιωτικό μοντέλο, σχεδιάστηκαν και αποφασίστηκαν δυο μέτρα για τον χώρο της εκπαίδευσης. Το πρώτο αφορά τα κέντρα υποδοχής και τα κέντρα εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, τα οποία θα εξασφαλίσουν ότι η εκπαίδευση των ντόπιων μαθητών θα επηρεαστεί στο ελάχιστο από τους μη ντόπιους μαθητές. Το δεύτερο μέτρο, περικλείει την πολιτική της διασποράς, κατά την οποία οι μη γηγενείς μαθητές διασκορπίζονται, ώστε η αφομοίωσή τους να γίνει πιο εύκολα και γρήγορα μέσω της άμεσης επαφής τους με τους γηγενείς. Ο Νικολάου (2000:120), αναφέρει πως ο βαθμός της αφομοίωσης από τη χώρα υποδοχής εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως είναι το αίσθημα του «ανήκειν» από την χώρα υποδοχής, η αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων και η έλλειψη συγκρούσεων λόγω της διαφορετικής κουλτούρας.

Το αφομοιωτικό μοντέλο επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και σχηματίζει ένα σχολείο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ένα σχολείο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό, καθώς για να γίνει πιο γρήγορα η αφομοίωση των παιδιών, θα πρέπει να αποφευχθεί η μητρική τους γλώσσα και προάγεται η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Το πρόγραμμα του σχολείου έχει ως προτεραιότητα την διατήρηση της παράδοσης και την αίσθηση του έθνους, ώστε να δημιουργηθεί η αξία του εθνικού κράτους (Νικολάου, 2000, όπως αναφέρεται στη Μαμασίδου, 2017).

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό πως το αφομοιωτικό μοντέλο είναι ένα εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο και συνδέεται άρρηκτα με την απώλεια του πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας των ομάδων που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πληθυσμό. Η αφομοιωτική προσέγγιση επιδιώκει ουσιαστικά οι μη γηγενείς να απαρνηθούν την εθνική τους ταυτότητα και τον πολιτισμό (Νικολάου, 2000).

3.2.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 και σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, δεν απομακρύνει τις πολιτισμικές ομάδες από τις ρίζες τους. Μάλιστα, αποσκοπεί στην ενσωμάτωση των ομάδων αυτών έως ότου δεν αποτελούν κίνδυνο για την κυρίαρχη κοινωνία. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, κάθε μεταναστευτική ομάδα έχει δικό της πολιτισμό και δέχεται επιρροές κι από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ενώ παράλληλα, επιδρά και στον τελευταίο

αναφερόμενο πολιτισμό και τον αναδιαμορφώνει (Γεωργογιάννης, 1999:47, όπως αναφέρεται στη Μαρμασίδου, 2017). Άρα, σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο τα στοιχεία πολιτισμού της ομάδας που εισέρχεται σε μία χώρα υποδοχής θα αποτελέσουν κομμάτια της νέας εθνικής της ταυτότητας. Όσον αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, γίνεται αποδεκτή η ιδιαιτερότητά τους και υποστηρίζεται ο σεβασμός για τη γλώσσα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις τους (Τζίμα, 2011). Το σχολείο που λειτουργεί βάσει του μοντέλου ενσωμάτωσης, μεριμνά ώστε τα παιδιά των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων να μάθουν την μητρική τους γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζει και εφαρμόζει λεπτομερή προγράμματα για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ενίσχυση, με σκοπό να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό σύνολο, στο οποίο ανήκουν (Νικολάου, 2000). Αν και παρατηρείται ανοχή στην διαφορετικότητα, απώτερος σκοπός είναι η διασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας των χωρών υποδοχής, καθώς, παρόλο που δίνονται ίσες ευκαιρίες στα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν υπάρχει καμία αλλαγή στις πρακτικές, και εν τέλει εξαρτάται από τα ίδια τα παιδιά ο τρόπος με τον οποίο θα καταφέρουν ή όχι να προσαρμοστούν στην κοινωνία. Δηλαδή, τα παιδιά θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις ενός σχολείου, το οποίο έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να δίνουν σημασία στα υπόλοιπα παιδιά (Ζωγράφου, 2003, όπως αναφέρεται στη Μαρμασίδου, 2017).

Με λίγα λόγια, η προσέγγιση αυτή θέτει όρια στην πολιτισμική ετερότητα, καθώς αυτή είναι σεβαστή στο βαθμό, που δεν παρακωλύει την ενσωμάτωση και δεν απειλεί τις πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997). Δηλαδή, τα μη γηγενή παιδιά πρέπει να ανταπεξέλθουν στους σχολικούς στόχους και στις απαιτήσεις που έχουν σχεδιαστεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους ανάγκες (Νικολάου, 2000). Συμπερασματικά, λοιπόν, το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν υποστηρίζει την πλήρη αποκοπή των μη γηγενών ομάδων από τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας τους και της μητρικής τους γλώσσας καθώς καλούνται να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες, χωρίς όμως να επιχειρείται η αναδιαμόρφωση των αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος και ο καθορισμός νέων στόχων με επίκεντρο τα ίδια (Τζίμα, 2011).

Παρόλα αυτά, το σχολείο στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι μονοπολιτισμικό και ο στόχος της προσέγγισης της ενσωμάτωσης δεν είναι η αλληλεπίδραση και η

πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των παιδιών αλλά η ενσωμάτωση των παιδιών από γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στη νέα κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι για ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι η Γαλλία, το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης συγχέονται, καθώς είναι πολύ κοντά και τα διαχωριστικά τους όρια δεν είναι ευδιάκριτα. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί κατά καιρούς ότι, ο όρος «αφομοίωση» μετεξελίχθηκε σε «ενσωμάτωση», εξαιτίας της ανάγκης προσαρμογής στις σύγχρονες καταστάσεις (Νικολάου, 2000).

3.2.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στην Αυστραλία και σε χώρες της Ευρώπης καθώς τα μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης δεν βοηθούσαν τα παιδιά προσφύγων στο σχολείο. Έτσι, προέκυψε μετατόπιση προς τον «πολιτισμικό πλουραλισμό», το οποίο αργότερα ονομάστηκε «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Νικολάου, 2000). Συγκεκριμένα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθεί την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και υποστηρίζει πως η συνοχή της κοινωνίας επιτυγχάνεται μέσω της ισότιμης ανάπτυξης σε όλους τους πολιτισμούς, που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), πρόκειται για την αντίληψη του πολιτισμικού πλουραλισμού που υποστηρίζει ότι οι μεταναστευτικές ομάδες φέρνουν διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες και προσπαθούν όλες οι πολιτισμικές τους διαφορές να αποτελέσουν κομμάτι ολόκληρης της κοινωνίας. Σχετικά με την εκπαίδευση το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρεί σημαντικό τα παιδιά να μάθουν τους εθνικούς τους πολιτισμούς και τις παραδόσεις τους καθώς έτσι παρέχονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά που προέρχονται από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Νικολάου, 2000). Το σχολείο αποδέχεται τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των μη γηγενών μαθητών και επιτρέπει την παράλληλη και ισότιμη συνύπαρξή τους με την κυρίαρχη γλώσσα και πολιτισμό (Τζίμα, 2011). Το εν λόγω μοντέλο υπερασπίζεται το δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδεύονται στη μητρική τους γλώσσα και στο πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους και με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται διακριτά σχολεία ή προγράμματα για καθεμία πολιτισμική και γλωσσική ομάδα, που περιλαμβάνεται στο πληθυσμό του σχολείου (Κεσίδου, 2008).

Το θετικό στοιχείο που αναγνωρίζεται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι ότι δεν αγνοεί τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των επιμέρους ομάδων, που υφίστανται σε μια κοινωνία. Ωστόσο, ο κίνδυνος, που ενέχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι ότι, με βάση όλα τα παραπάνω, πιθανόν να μην πραγματοποιηθεί η απαραίτητη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών μιας κοινωνίας, αλλά μόνο η παράλληλη ανάπτυξη αυτών. Έτσι, εμφανίζεται το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης, καθώς ο κάθε πολιτισμός θα αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τους άλλους με τους οποίους συνυπάρχει στη κοινωνία (Κεσίδου, 2008). Ένα ακόμα από τα αρνητικά στοιχεία που περιέχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι, η υπερβολική του απλοϊκότητα, καθώς παρουσιάζει ένα κομμάτι των πολιτισμικών συστημάτων, όπως είναι η παράδοση και η καταγωγή, με αποτέλεσμα να παραλείπει την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της πολυπλοκότητας και της δυναμικότητας, που χαρακτηρίζει το καθένα από αυτά. Έτσι, οδηγεί στην κατηγοριοποίηση ατόμων ή ομάδων βάσει ενός χαρακτηριστικού ή συγκεκριμένων στοιχείων, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνική τάξη, ο πολιτισμός των προγόνων τους, η γεωγραφική καταγωγή κ.ά.. Επίσης, δεν επιτρέπει στα άτομα να αμφισβητήσουν τις παραδόσεις τους και, προκειμένου να προστατέψει τους πολιτισμούς, δεν αποδέχεται πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Επιπλέον, οι υποστηρικτές του εν λόγω μοντέλου υποστηρίζουν ότι ο αλλοδαπός είναι παθητικός και δεν είναι αυτός που αφομοιώνεται, αλλά η χώρα υποδοχής, ως ενεργητική, τον αφομοιώνει. Τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, με αποτέλεσμα τα άτομα να εγκλωβίζονται σε ένα πολιτισμικό σύστημα και να μην αλληλεπιδρούν με άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Νικολάου, 2000). Κλείνοντας, αναφορικά με την ελληνική πραγματικότητα, τεκμηριώνεται η άποψη ότι η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης της χώρας μας (Αγγελή, 2006). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1995), στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» και μάλιστα ως αναλυτικός και ως κανονιστικός όρος και οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο) (Αγγελής, 2006).

3.2.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στην Αγγλία, στην Αμερική και στην Ολλανδία. Στόχος του είναι η εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων προς τα αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο (Γκόβαρης, 2001:65-69, όπως αναφέρεται στους Γουβιάς & Θεριανός 2014:258). Σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο, ο ρατσισμός έχει δημιουργηθεί από τους θεσμούς της κοινωνίας κι αλληλεπιδρά με διάφορες διαστάσεις καταπίεσης (Gillborn, 2008, κεφ. 2). Πρόκειται για ένα πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο θεωρεί πως οι κρατικές νομοθεσίες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή του ρατσισμού που αφορά τις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους περιοριστικούς κοινωνικούς κανόνες για τις γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (Νικολάου, 2000) . Σύμφωνα με τον Νικολάου (2007) οι θεμελιώδεις στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η αλλαγή των δομών που γεννούν ή διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα, η κατάργηση κάθε μορφής ρατσιστικής τάσης μέσα από τις κατάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις με σκοπό την επίτευξη καθεστώτος δικαιοσύνης και ισονομίας και η απομάκρυνση του θεσμού των εκπαιδευτικών και του σχολείου από πολιτικής φύσης θέσεις και πρακτικές που τροφοδοτούν την ανάπτυξη προνομιακών σχέσεων κοινωνίας και γηγενούς πληθυσμού σε βάρος των μειονοτήτων. Σύμφωνα με τους πιστούς του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο που ωθεί στην περιθωριοποίηση των μεταναστών, καθώς ο ρατσισμός ενεργεί με τρόπο συστηματικό, αναχαιτίζοντας ή αποκλείοντας την πρόσβαση σε πληθώρα κοινωνικών αγαθών καθώς και από τη δυνατότητα ανάληψης της πολιτικής εξουσίας από μετανάστες (Γκόβαρης, 2001). Οι υποστηρικτές του επίσης, θεωρούν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο μέχρι εκείνη τη στιγμή προτεινόταν κυρίως ως μοντέλο εκπαίδευσης, και το οποίο φιλοδοξούσε να εξαλείψει αυτού του είδους τον αποκλεισμό και παράλληλα θα ενέτασσε ισότιμα τους μετανάστες στο κοινωνικό σύστημα της χώρας-υποδοχής, δεν απέφερε αποτελέσματα. Επιπλέον, διατείνονταν ότι η έλλειψη αποτελεσματικότητας έπρεπε να αποδοθεί στην γλώσσα. Συγκεκριμένα, μόνο μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα ήταν δυνατή η θεσμική αλλαγή των κοινωνικών δομών με τρόπο που να επιτρέπει τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για αλλαγή της αντιμετώπισης των μεταναστών. Θεωρείται άλλωστε, ότι μόνον η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμοποίησή της μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά, ειρηνοποιητικά, κατασιγάζοντας τις φωνές που διεκδικούν πέρα από τα τυπικά και ουσιαστικά δικαιώματα της ισότητας

(Γκόβαρης, 2001). Μάλιστα, το αντιρατσιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας συλλήβδην των κοινωνικών δομών έτσι ώστε οι φυλετικές διακρίσεις να καταργηθούν (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999), το κράτος θα πρέπει να προβεί σε κριτική αξιολόγηση και αναδιαμόρφωση των θεσμών, που αφορούν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, προκειμένου μορφές ρατσισμού, που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των δασκάλων και την διδασκαλία αυτών να γίνουν παρελθόν. Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ανάγκη πρόληψης και εξάλειψης του ρατσισμού, τόσο από το σχολείο, όσο και από την κοινωνία. Επιχειρεί να προβληματίσει τη κυρίαρχη ομάδα σχετικά με τους λόγους, που τα παιδιά των ομάδων αυτών καταλήγουν να αποτυγχάνουν στο σχολείο ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να βοηθήσει τις ομάδες αυτές ώστε να επιτύχουν στο σχολείο. Η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στην αποδοχή και θετική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, στο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για επίκαιρα και μείζονος σημασίας κοινωνικά θέματα. Τέλος, δίνει μεγάλη έμφαση στο θεσμικό ρατσισμό (Κεσίδου, 2008).

3.2.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το πρώτο διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στην Ευρώπη το 1980 και αποτελεί στην ουσία την εξέλιξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης (Τζίμα, 2011). Η σταδιακή μετάβαση από το πολυπολιτισμικό στο διαπολιτισμικό μοντέλο έγινε με συγκεκριμένους τρόπους. Οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες άρχισαν να αγωνίζονται έτσι ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας στην οποία διέμεναν, χωρίς να απομονώνονται στο δικό τους πολιτισμικό σύστημα (Νικολάου, 2000). Το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη όλους τους ανθρώπους - μέλη μιας κοινωνίας και προτείνει να πραγματοποιηθούν αλλαγές, ώστε το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Η θεμελιώδης αρχή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι η διδακτική πράξη πρέπει να βασίζεται πάνω στην αρχή ότι ο κάθε μαθητής έχει ισάξιο πολιτισμό και μορφωτικό επίπεδο και ότι η διδακτική πράξη πρέπει να βασίζεται πάνω σ' αυτά. Γι' αυτό, άλλωστε, σύμφωνα με τον Γκόβαρη, η διαπολιτισμική προσέγγιση χαρακτηρίζει την παιδεία που προσφέρει το σχολείο και είναι η λύση για ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Είναι γενικά

αποδεκτό ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και την ενίσχυση του σεβασμού και των θεμελιωδών ελευθεριών. Θα πρέπει να προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και θα πρέπει να προάγει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της Ειρήνης (Άρθρο 26 του Καταστατικού Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών). Ωστόσο, η διαπολιτισμική προσέγγιση δέχεται κριτική η οποία αναδεικνύει ως βασική της αδυναμία το γεγονός ότι αποτελεί πρότυπο, που αποκτά ισχύ εξαιτίας της μεγάλης διαφοράς της από τα άλλα μοντέλα. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι θεωρητικό, δίνει λύση στα προβλήματα που παρατηρούνται στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά δεν έχει αναπτυχθεί μέσα από πρακτικές σε κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, κάποιοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση διακρίνεται από «απλοϊκότητα και ιδεαλισμό», καθώς τα παιδαγωγικά μέτρα αδυνατούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα, που δημιουργούνται από την κοινωνική και την πολιτική θέση των ατόμων (Τζίμα, 2011).

Το όραμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κατά την Αγγελή (2006) και την Μάρκου (1996) επομένως, «διαπολιτισμός» δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να αλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Κουλούρη (2019), «η εκπαίδευση είναι το ισχυρότερο όπλο για να αλλάξεις τον κόσμο» (Νέλσον Μαντέλα). Αυτό μπορεί να επιτύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς προωθεί την κατανόηση ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, έχοντας ως επίκεντρο τον σεβασμό στη διαφορετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει αποτελεσματικά στην καταπολέμηση φαινομένων όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός και η ξеноφοβία. Παράλληλα, διευκολύνει την ομαλή ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών/-τριών μαθητών και μαθητριών, αλλά κατ' επέκταση και των οικογενειών τους, στις τοπικές κοινωνίες, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η εκπαίδευση αποκτά έναν διττό ρόλο, καθώς εκτός από την αποτελεσματικότερη ένταξη των μεταναστών και των μεταναστριών, επιτυγχάνεται και η εκπαίδευση των ατόμων που έρχονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

4.1. Η ελληνική πολιτική για την εκπαίδευση των προσφύγων-μεταναστών μαθητών

Η Ελλάδα έχει πραγματοποιήσει προσπάθειες ένταξης των προσφύγων και μεταναστών παιδιών στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον εδώ και αρκετές δεκαετίες. Τη δεκαετία του 1970 η αποκατάσταση της Δημοκρατίας οδήγησε στον επαναπατρισμό στη χώρα πολλών Ελλήνων του εξωτερικού. Έτσι, δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής και γνωριμίας για την ομαλότερη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και φροντιστηριακά τμήματα τα οποία βοηθούσαν τα παιδιά στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στα μαθήματα που διδάσκονταν (Ζάγκος, Κυρίδης και Φωτόπουλος, 2019: 80-81). Λίγα χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124/17.06.1996) για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, με σκοπό την αντιμετώπιση της αυξημένης εισόδου μεταναστών και προσφύγων. Το άρθρο 34, το οποίο κάνει αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, περιγράφει τη λειτουργία σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σε αυτές τις σχολικές μονάδες εφαρμόζονται προγράμματα που έχουν προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Ο νόμος 3386/2005 που θεσπίστηκε το 2005 διευκόλυνε τις οικογένειες που έρχονταν στη χώρα να γράψουν τα παιδιά τους στις σχολικές μονάδες, χωρίς να προκύπτουν κωλύματα. Επίσης, με βάση τις διατάξεις 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της Ευρώπης και το Προεδρικό Διάταγμα 220/2007 καθιερώθηκε οι ασυνόδευτοι ανήλικοι και γενικότερα τα άτομα κάτω των δεκαοκτώ ετών να μπορούν να εισαχθούν στα σχολεία ως μαθητές χωρίς προβλήματα και με τους ίδιους όρους που εφαρμόζονται για την πρόσβαση των γηγενών στα σχολεία (Ζάγκος, Κυρίδης και Φωτόπουλος, 2019: 80-81). Για πρώτη φορά με τον Νόμο 3386/2005 (ΦΕΚ Α' 212/ 23.08.2005), γίνεται επίσημα λόγος για την εκπαίδευση των προσφύγων. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 72 και παράγραφο 1 γίνεται αναφορά στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια. Για να μπορούν να

εγγραφούν τα παιδιά στα σχολεία πρέπει να κατέχουν και τα απαραίτητα δικαιολογητικά με κάποιες εξαιρέσεις. Στη παράγραφο 3 του άρθρου 72, αναφέρεται πως μπορούν να εγγράφονται, χωρίς πολλά δικαιολογητικά, στα δημόσια σχολεία τα παιδιά τρίτων χωρών, τα οποία ή είναι προστατευόμενα ως πρόσφυγες, ή προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, ή έχουν υποβάλει αίτηση για άσυλο ή διαμένουν στην Ελλάδα, χωρίς όμως να έχει οριστεί νόμιμη η διαμονή τους. Με το Προεδρικό Διάταγμα 220/2007, ορίζεται πιο συγκεκριμένα η εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων. Σύμφωνα, λοιπόν, με το άρθρο 9 του Β' Κεφαλαίου τα ανήλικα τέκνα των αιτούντων και οι ανήλικοι αιτούντες έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους Έλληνες πολίτες, εφόσον δεν εκκρεμεί εκτελεστό μέτρο απομάκρυνσης κατά των ιδίων ή των γονέων τους.

Τα έτη 2015 και 2016 μεγάλα κύματα προσφύγων αλλά και μεταναστών άρχισαν να εισρέουν στη χώρα με αποτέλεσμα την κινητοποίηση της ελληνικής πολιτικής για ένταξη των ανηλίκων στα σχολεία. Τον Μάιο του 2016 το ποσοστό των ανηλίκων παιδιών που εισήρθαν στην Ελλάδα ήταν 37%, περίπου δηλαδή 13.680 παιδιά, η πλειοψηφία των οποίων άνηκε στην ηλικιακή ομάδα 4 έως 15. Σύμφωνα μάλιστα με τα ΗΕ από τις αρχές του 2016 μέχρι και τα τέλη του καλοκαιριού ο ανήλικος πληθυσμός άγγιζε το 37% των νεοαφιχθέντων (Επιστημονική Επιτροπή, 2017). Η πολιτική που διαμορφώθηκε ήταν διαφορετική από εκείνη του 1970 και του 1990 και ως κύριο σκοπό είχε να εφαρμοστούν πρακτικές που θα διευκολύνουν τη συμμετοχή των παιδιών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας στις σχολικές μονάδες (Μαρινάκη, 2019: 67-69).

Μέσα σ' αυτό το διαρκώς μετασχηματιζόμενο περιβάλλον, τον Μάρτιο 2016 το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στην Ελλάδα, στην προσπάθειά του να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ένταξης των Μεταναστών και προσφύγων έλαβε υπόψη τα εξής (Ventoura, et al, 2017): Τα παιδιά των προσφύγων βιώνουν μια μεταβατική κατάσταση εξαιτίας του πολέμου στη χώρα τους και η κανονικότητα στη ζωή τους δεν έχει επέλθει ακόμα, ζώντας κάτω από δύσκολες συνθήκες, έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες επιβίωσης, δηλαδή θεωρούνται παιδιά με εμπειρίες ενός ενήλικα αλλά παρ' όλα αυτά έχουν ανάγκες όπως όλα τα παιδιά που βρίσκονται στην αντίστοιχη ηλικία, μπορεί να διαθέτουν περισσότερες γνώσεις σε ζητήματα επιβίωσης,

επίλυσης προβλημάτων αλλά δε φαίνεται να διαθέτουν επαρκείς γνώσεις που να αξιολογούνται θετικά στο σχολικό πλαίσιο.

Η στοχοθεσία που θέτει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο είναι η εξής: πρώτον, πρέπει να δημιουργηθεί το αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής των παιδιών, δεύτερον τα παιδιά να βοηθηθούν στην προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη γλώσσα επικοινωνίας στην αίθουσα που θα είναι η ελληνική (Ventoura, et al, 2017). Για τη στήριξη, λοιπόν των παιδιών των προσφύγων δημιουργήθηκαν οι παρακάτω τρεις επιτροπές 1) Καλλιτεχνική Επιτροπή 2) Επιστημονική Επιτροπή 3) Επιτροπή για τη Στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Οι επιτροπές αυτές υπέβαλαν προτάσεις για τον αποτελεσματικότερο και πλέον ρεαλιστικό τρόπο ένταξης των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τις κατευθυντήριες γραμμές της Επιστημονικής Επιτροπής ακολούθησε και εφάρμοσε η Ομάδα Διαχείρισης, ο διοικητικός μηχανισμός του ΥΠΠΕΘ και οι Συντονιστές Εκπαίδευσης των παιδιών με προσφυγικό-μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις δομές φιλοξενίας και οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά να ενσωματωθούν ευκολότερα και ταχύτερα (Ζαραμπούκα, 2018). Οι κύριες προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για το 2016-2017 συνοψίζονται στα εξής: • Για τους καλοκαιρινούς μήνες του 2016, ενόψει της έναρξης του σχολικού έτους, προτάθηκαν δράσεις προετοιμασίας και δημιουργικής απασχόλησης εντός και εκτός των Κέντρων Φιλοξενίας (ΚΦΠ). Οι δράσεις αυτές είχαν σκοπό τη σταδιακή επιστροφή των παιδιών σε μία ομαλή ζωή και στην κανονικότητα. Το σχολικό έτος 2016-2017 χαρακτηρίστηκε ως «προενταξιακό».. Πολλά παιδιά προέρχονται από περιοχές που αποτελούσαν εμπόλεμη ζώνη για μεγάλο χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να μη λειτουργούν τα σχολεία σε μόνιμη βάση. Στόχος των προαναφερθέντων μαθημάτων ήταν είτε η ένταξη των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το επόμενο σχολικό έτος, είτε η ένταξή τους στο σχολικό σύστημα άλλης ευρωπαϊκής χώρας. Επιπλέον, ΜΚΟ έχουν συνεργαστεί με το Υπουργείο Παιδείας και παρέχουν δραστηριότητες απασχόλησης των παιδιών στην άθληση και τα καλλιτεχνικά (Μαρινάκη, 2019: 68). Αξιοσημείωτο είναι ότι το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των προσφύγων-μεταναστών παιδιών μερίμνησε και για τα παιδιά εκείνα τα οποία διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας που δε βρίσκονται γεωγραφικά κοντά σε σχολεία που έχουν συσταθεί ΔΥΕΠ. Έτσι, λοιπόν,

καθιερώθηκε να διαμορφωθούν Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης των παιδιών στα κέντρα φιλοξενίας (Ζάγκος, Κυρίδης και Φωτόπουλος, 2019: 81-82)

Για την πρωτοβάθμια και την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτούργησαν ειδικές τάξεις υποδοχής, κατά τις απογευματινές ώρες (2-6 μ.μ.) σε σχολεία που βρίσκονται κοντά με τις δομές φιλοξενίας. Τα παιδιά που δεν ζούσαν σε οργανωμένα κέντρα φιλοξενίας, αλλά σε διαμερίσματα ή άλλους χώρους σε αστικά κέντρα, θα μπορούσαν να φοιτήσουν σε νηπιαγωγεία ή τάξεις υποδοχής σε κοντινά σχολεία, είτε τα πρωινά είτε τα απογεύματα. Για τα παιδιά άνω των 15 ετών, όπως επίσης και για τους ενήλικες, υπήρξε ειδική μέριμνα για την παροχή μαθημάτων γλωσσομάθειας, αθλητικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης. Τα παιδιά άνω των 15 ετών θα έχουν τη δυνατότητα, αφού μάθουν την ελληνική γλώσσα, να φοιτήσουν στις τεχνικές, επαγγελματικές και άλλες σχολές της χώρας ή να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στα λύκεια.

Η οργάνωση αυτή μπορεί να απόδωσε καρπούς, ωστόσο υπήρξαν προβλήματα που προέκυψαν. Οι συχνές αλλαγές των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις ΔΥΕΠ και η απειρία τους δυσχέραιναν την όλη διαδικασία. Επίσης, η καταγραφή της ηλικίας των παιδιών δεν ήταν πάντα σαφής, καθώς γίνονταν λάθη από την υπηρεσία ασύλου με αποτέλεσμα να εντάσσονται σε τάξεις μεγαλύτερες ή μικρότερες από αυτήν που πρέπει. Μάλιστα, κατέστη σαφές ότι είναι αναγκαία η σύνδεση του πρωινού προγράμματος των σχολείων με τις ΔΥΕΠ τόσο σε διοικητικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα απογεύματα στις ΔΥΕΠ θα πρέπει να είναι μέλη στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου (Επιστημονική Επιτροπή, 2017). Τα σημαντικότερα προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους πρόσφυγες μαθητές αφορούν στη γραφειοκρατία ως ανασταλτικό παράγοντα, την καθυστερημένη υλοποίηση των εμβολιασμών και την αναποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στα αρμόδια υπουργεία και στους φορείς.

4.2. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Η ελληνική κυβέρνηση προσπάθησε να λύσει κυρίως το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών αποδήμων Ελλήνων, οι οποίοι επέστρεφαν στην Ελλάδα, με το νομοθετικό διάταγμα 339/74 (Φ.Ε.Κ. 61 Α'/11.03.1974) «περί ιδρύσεως και λειτουργίας Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας» (Δαμανάκης, 2000,

σελ. 57, όπως αναφέρεται στο Γουβιάς, 2020). Το 1980 δημιουργήθηκε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ), ενώ το 1983 θεσμοθετήθηκαν ως παράλληλοι θεσμοί, οι ΤΥ και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) για την «ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων ελληνικών οικογενειών» (άρθρο 45, παρ.1).

Αργότερα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής και προκειμένου να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλοδαποί & παλιννοστούντες μαθητές καθώς και οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης.

Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

- Τάξη Υποδοχής Ι
- Τάξη Υποδοχής ΙΙ
- Φροντιστηριακό Τμήμα

και επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανωτέρω μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά.

Με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τον πυρήνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων, όπως: α). Της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, β) Της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών ως παράγοντα μάθησης για όλους τους μαθητές.

Στόχοι της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΕΦΤ) είναι: α) Η εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών. β) Η γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση

όλων των μαθητών.γ) Η καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο.δ) Η εδραίωση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Η σταθερή συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων της πρωινής ζώνης με τους διδάσκοντες στις Τάξεις Υποδοχής και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα είναι αναγκαία, προκειμένου: α) Η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνέπεια. β) Παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις τάξεις που οι μαθητές εντάσσονται. γ) Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους στις τάξεις πρωινής ζώνης στις οποίες ηλικιακά ανήκουν και είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητές. δ) Οι εκπαιδευτικοί-διδάσκοντες του σχολείου να οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. ε) Η ετερότητα να αξιοποιείται ως πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων ώστε όλοι οι μαθητές του σχολείου να ωφελούνται από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Νόμος 3879/2010, (163Α/21.09.2010), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β, εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής. Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Συγκεκριμένα, ακόμη και στις μέρες μας ο θεσμός αφορά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στο γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό και, επιπλέον, σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους.

Συνεπώς, η πράξη αποσκοπεί στην ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης και την αποτελεσματική ένταξη των προαναφερόμενων μαθητών. Επίσης, η πράξη αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της εν λόγω Δράσης, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων. Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα και λοιπές δομές θα έχουν ως αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής ως δευτέρης/ξένης γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε αφενός μεν να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφετέρου δε, να υποστηρίζεται η ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι/ες, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Ειδικότερα: Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου: • Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ • Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ ΖΕΠ. Για το τρέχον σχολικό έτος θα λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ ΖΕΠ. Στις Τ.Υ. Ι ΖΕΠ φοιτούν μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας 15 ωρών. Οι

μαθητές/τριες που φοιτούν σε Τ.Υ. Ι ΖΕΠ παρακολουθούν παράλληλα και μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως : – Μαθηματικά – Φυσική Αγωγή – Μουσική – Πληροφορική – Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Η φοίτηση στην Τ.Υ. Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ενός (1) επιπλέον έτους. Στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές που θα φοιτήσουν στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: - είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη) - είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως δύο (2) διδακτικά έτη και σε εξαιρετικές περιπτώσεις έως τρία (3) έτη, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις Τ.Υ. ΙΙ ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής (Ι ή ΙΙ) ΖΕΠ. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών/τριών με τον οποίο δημιουργούνται Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ είναι 7 και ο μεγαλύτερος αριθμός 17. Σε κάθε Τάξη Υποδοχής Τ.Υ. Ι ή ΙΙ ΖΕΠ (αν πρόκειται για διδασκαλία εκτός κανονικής τάξης), δύνανται να συμμετέχουν μαθητές/τριες που είναι εγγεγραμμένοι/ες σε διαφορετικές τάξεις της ίδιας βαθμίδας.

4.3. Δ.Υ.Ε.Π.

Σύμφωνα με το πιο πρόσφατο ΦΕΚ Β 3532/19-6-2024 για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες θα λειτουργούν, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα νησιά του Αιγαίου, που φέρουν το κύριο βάρος της προσφυγικής κρίσης, αποκλείονται από τη λειτουργία των ΔΥΕΠ με την αιτιολογία ότι πρόκειται για προσωρινή μόνο φιλοξενία προσφύγων. Ουσιαστικά, ωστόσο η διαμονή στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης έχει στην πράξη μετατραπεί σε μόνιμη για χιλιάδες ανθρώπους που βρίσκονται σε αναμονή εξέτασης του αιτήματος ασύλου που

έχουν καταθέσει. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σκοπός ίδρυσης των Δ.Υ.Ε.Π. είναι η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στους πρόσφυγες ηλικίας 6-12 χρονών για το Δημοτικό, ενώ προβλέπονται αντίστοιχες δομές για το νηπιαγωγείο και για το Γυμνάσιο (12-15 ετών). Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για να σχηματιστεί τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. είναι οι 10 μαθητές, ενώ ο ανώτερος δυνατός 20. Η φοίτηση σε αυτά τα τμήματα είναι τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος, πριν την ένταξη των μαθητών που θα παραμείνουν στην Ελλάδα σε γενικές τάξεις, με δυνατότητα επέκτασης αν κριθεί αναγκαίο.

4.4. Αναλυτικό Πρόγραμμα Δ.Υ.Ε.Π

Η λύση των Δ.Υ.Ε.Π υποστηρίχτηκε από τη διαμόρφωση ενός ειδικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα ανταποκρίνεται στο μαθησιακό πληθυσμό σύμφωνα με την εθνική τους καταγωγή και πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία. Παράλληλα, η Ε.Ε. συνεργάστηκε με στελέχη από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) κατά την διάρκεια της της προετοιμασίας και της υλοποίησης του έργου. Το ΙΕΠ ανέλαβε εξολοκλήρου τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, συνέταξε Ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα στα διδακτικά αντικείμενα *Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλικά, Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική-ΤΠΕ*. Η επιλογή των μαθημάτων έγινε με σκοπό τα παιδιά να αποκτήσουν τα βασικά εφόδια για μία ομαλή προσαρμογή είτε στα ελληνικά σχολεία, είτε σε σχολεία της Ευρώπης. Ακόμα, το ΙΕΠ, ως σχολικά εγχειρίδια, για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, πρότεινε βιβλία που είχαν παραχθεί τα προηγούμενα χρόνια για τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, διενήργησε επιμορφωτικές συναντήσεις για τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ. Επιπλέον, το ΙΕΠ ανέπτυξε το πλαίσιο επεξεργασίας και έγκρισης αιτημάτων για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός των δομών φιλοξενίας προσφύγων από ΜΚΟ και διεθνείς οργανισμούς. Τέλος, το ΙΕΠ συγκέντρωσε τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία είναι προσβάσιμα μέσω σχετικής πλατφόρμας στην ιστοσελίδα

του, και μελέτησε την επικαιροποίηση των Διαπιστωτικών Τεστ για τις Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ. Τέλος προτάθηκε τα παιδιά να χωριστούν ανάλογα με την ηλικία τους σε τρία επίπεδα: μικρά (7-8), μεσαία (9-10) και μεγάλα (11-12). Όλο το υποστηρικτικό και εκπαιδευτικό υλικό των Δ.Υ.Ε.Π βρίσκεται στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, στην ενότητα «Εκπαίδευση προσφύγων» (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017). Εκεί, βρίσκονται αναρτημένα και τα Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.5. Ο ρόλος των ΣΕΠ

Σε κέντρα ή και στις δομές φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων με εισήγηση του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων προς τον Γενικό/Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ο οποίος αποφασίζει. Σε κέντρα ή και στις δομές φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων μπορεί να οριστούν περισσότεροι του ενός Σ.Ε.Π. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες διαμονής των προσφύγων, στον Σ.Ε.Π. μπορεί να ανατίθεται και η εποπτεία δομών πλησίον του κέντρου φιλοξενίας στο οποίο έχει τοποθετηθεί ή πλησίον των Δ.Υ.Ε.Π. εντός των ορίων των οποίων υφίστανται κέντρα ή και δομές φιλοξενίας.

Σε περίπτωση προσωρινής ή οριστικής διακοπής λειτουργίας του κέντρου ή και της δομής φιλοξενίας όπου έχουν τοποθετηθεί, οι Σ.Ε.Π. τίθενται στη διάθεση της οικείας περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης, προκειμένου να προσφέρουν έργο για την εκπαίδευση των προσφύγων εντός των οικείων περιφερειών ή διοικητικό ή διδακτικό έργο, ανάλογα με τις υπηρεσιακές ανάγκες.

Κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους, συνεργάζονται με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τους διευθυντές εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους Τμημάτων Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και με τους υφιστάμενους στα κέντρα ή και δομές φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών.

Παρέχουν την εργασία τους στα κέντρα ή δομές φιλοξενίας όπου έχουν τοποθετηθεί. Μπορεί, επίσης, να διατηρούν γραφείο μέσα στο κατάστημα της περιφερειακής διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε Δ.Υ.Ε.Π., λαμβάνοντας υπόψη την

απόσταση από το κέντρο ή και τις δομές φιλοξενίας της αρμοδιότητάς τους. Οι Σ.Ε.Π. ακολουθούν ωράριο, εντός του πλαισίου των νομίμων ωρών εργασίας ημερησίως, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες, ύστερα από σχετική ενημέρωση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης και του Αυτοτελούς Τμήματος Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α.Τ.Σ.Π.Ε.Π.).

Το έργο των Σ.Ε.Π. αφορά τους εξής τομείς και περιλαμβάνει την άσκηση των σχετικών αρμοδιοτήτων στην περιοχή ευθύνης τους: α) Συμβουλευτικός - εκπαιδευτικός τομέας:

αα) εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.

ββ) διοργάνωση δράσεων για την ενημέρωση των εγκατεστημένων στο κέντρο ή και τη δομή φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης,

γγ) παρακολούθηση και συντονισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται μέσα στα κέντρα ή και τις δομές φιλοξενίας από μη κρατικούς φορείς, ελληνικούς ή μη, καθώς και στη τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων των εκπαιδευτικών δράσεων,

δδ) σύνταξη έκθεσης εκπαιδευτικών πεπραγμένων, στο τέλος του σχολικού έτους και υποβολής της στον οικείο περιφερειακό διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στο Ι.Ε.Π., ενώ αντίγραφό της παραμένει στο αρχείο της οικείας σχολικής μονάδας.

β) Διοικητικός - κοινωνικός - μορφωτικός τομέας:

αα) κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία ταυτότητας των παιδιών που θα φοιτήσουν στις Δ.Υ.Ε.Π. και παράδοση αυτών στους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων για την πραγματοποίηση των εγγραφών των μαθητών,

ββ) επικαιροποίηση των καταστάσεων καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεργασία με τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων,

γγ) εποπτεία και συντονισμός των απαραίτητων ενεργειών για την ομαλή αποχώρηση και επιστροφή των μαθητών από και προς τα κέντρα φιλοξενίας ή και τις δομές φιλοξενίας, προς και από τις Δ.Υ.Ε.Π., με την κατανομή τους σε ομάδες,

δδ) καταγραφή των υπηρεσιακών ή άλλων αναγκών, για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Για το σκοπό αυτό υποχρεούνται να επισκέπτονται τακτικά τις Δ.Υ.Ε.Π. αρμοδιότητάς τους,

εε) συντονισμός των απαραίτητων ενεργειών για την έναρξη και την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων σχολικών μονάδων που προβλέπονται στην περίπτωση β' της παραγράφου 3 του άρθρου 72, σε συνεργασία με τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα, το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α καθώς και εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών,

ζζ) ενημέρωση των γονέων ή επιτρόπων ή κηδεμόνων και διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών, σε συνεργασία με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.

Οι Σ.Ε.Π, κατά τη διάρκεια της θητείας τους, επιμορφώνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, την Ειδική Επιστημονική Επιτροπή του άρθρου 76 και υποστηρίζονται από το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Τέλος, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σ.Ε.Π. και ρυθμίζεται κάθε άλλο σχετικό θέμα.

4.6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει για το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» τα οποίο έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στην επαφή τους με πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να ωφεληθούν μαθητές πρόσφυγες ή μετανάστες, τόσο ως προς την ενίσχυση της

σχολικής φοίτησης και τον περιορισμό της σχολικής διαρροής όσο και ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα διαρκεί 400 ώρες και πρόκειται για μια συνεργασία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Πανεπιστημίου Κρήτης με το Γραφείο της UNICEF στην Ελλάδα, με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και υπό την εποπτεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την Ένταξη» εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια του ΥΠΑΙΘΑ για επιμορφώσεις, ενημέρωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ήδη έχουν ολοκληρωθεί τουλάχιστον 120.000 μοναδικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε θεματικές όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο, τα νέα προγράμματα σπουδών και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το πρόγραμμα έχει ως βασικό στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε πεδία όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και ένταξη των μαθητών προσφύγων, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία στα μη γλωσσικά μαθήματα, η χρήση εργαλείων εντατικής εκμάθησης, η ανάπτυξη συμμετοχικών-βιωματικών δραστηριοτήτων μάθησης, η διαχείριση της τάξης και η δυναμική της ομάδας, η ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ένταξη, ενδυναμώνουν τους μαθητές και οδηγούν στη σχολική επιτυχία.

Επίσης, το πρόγραμμα LearnIn είναι μια πρωτοβουλία του Γραφείου Ευρώπης και Κεντρικής Ασίας της UNICEF, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές 12 χωρών της περιοχής αυτής συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν ώστε να αναπτύξουν αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που οδηγούν σε συμπεριληπτικές πρακτικές.

Ακόμα, άλλοι φορείς, όπως το ΕΑΠ, οργάνωσαν κατά περιόδους μεμονωμένες επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π και ΣΕΠ, κατά την διάρκεια των οποίων πολλοί εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την ανάγκη ελάττωσης από τις δυσκολίες,

που αντιμετώπισαν (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 45 2017). Παρά τις ελλείψεις και τις δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί σε πολλές Δ.Υ.Ε.Π κατάφεραν να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις μαθηματικών και επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Σε ορισμένες Δ.Υ.Ε.Π υπήρξε συνεργασία με το πρωινό πρόγραμμα, κοινά διαλείμματα και παιχνίδια με το ολόήμερο, επαφές εκπαιδευτικών με γονείς, συνεργασίες συλλόγου γονέων με τους εκπαιδευτικούς και με τους ΣΕΠ (Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, 2017).

5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

5.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η συνεργασία με τους γονείς

Ενισχύοντας τη βιβλιογραφία, η ίδια η εμπειρία μας καθιστά σαφές ότι το οικογενειακό πλαίσιο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των παιδιών για το σχολείο. Η επικοινωνία και η συχνή επαφή του σχολείου με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται και είναι ιδιαίτερος σημαντική. Σύμφωνα με τους Anderson & Minke, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού αυξάνει τη θετική στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο, ενώ συντελεί στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Jeynes, 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τις Μπέση και Γρίβα (2013) η συμμετοχή των γονέων συντελεί σε καλύτερη επίδοση των παιδιών, στην αύξηση των κινήτρων για την μάθηση, στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της προσαρμογής, σε πιο θετικές στάσεις σχετικά με την μάθηση, καθώς και σε χαμηλότερα ποσοστά διακοπής της υποχρεωτικής φοίτησης

Η εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών είναι βαρύνουσας σημασίας. Γι' αυτό εξάλλου και για την ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία υποδοχής και την αποτελεσματική τους σχολική επίδοση, η συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών συνιστά ένα πεδίο που οφείλει να σημειωθεί πρόοδος, κυρίως μέσα από ενέργειες όπως η απαλοιφή προκαταλήψεων, η ενημέρωση των γονέων, η αλλαγή της νοοτροπίας και των στάσεων των εκπαιδευτικών και η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των γονέων και προσδοκιών τους από το σχολείο.

Βασικό αντικείμενο έρευνας και ενασχόλησης ήταν και είναι το με ποιες μεθόδους και αντίστοιχα ποια εργαλεία, μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών μέσα από την εκπαίδευση. Μέσω συγκεκριμένων εκπαιδεύσεων και επιμορφώσεων, οι εκπαιδευτικοί αποκτούμε σε μεγάλο βαθμό τη γνώση και τα κατάλληλα εφόδια, τα οποία μας επιτρέπουν να υποδεχθούμε τα παιδιά μέσα στην τάξη και να δημιουργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να προχωρήσουμε στη συνέχεια στη διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ανεξαρτήτως του κοινωνικού, πολιτισμικού ή γλωσσικού τους υποβάθρου. Πέρα από τη βοήθεια, όμως, που θα τους δώσουμε μέσω της διδασκαλίας, θα πρέπει να προσφέρουμε όλες τις ευκαιρίες ώστε οι εν λόγω μαθητές να νιώσουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε προηγουμένως τις εμπειρίες των παιδιών. Σημείο αναφοράς, λοιπόν, αποτελούν οι γονείς, η οικογένεια του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί, δεν θα πρέπει να παύουμε να ενθαρρύνουμε τους γονείς μετανάστες και πρόσφυγες να συμμετέχουν στη σχολική ζωή καθώς και να τους επιβεβαιώνουμε ότι είναι όχι μόνο επιθυμητοί εντός της μαθησιακής και εκπαιδευτικής σφαίρας, αλλά κυρίως πολύτιμοι σε αυτήν. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ορίζεται ως το σύνολο χαρακτηριστικών, όπως η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα, η συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και η συμμετοχή στις συναντήσεις που ορίζει ο/η εκπαιδευτικός με τους γονείς (Hill & Taylor, 2004). Μάλιστα, παρατηρούμε πως σε δράσεις στις οποίες συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς (π.χ. εκδρομές, εκδηλώσεις), υπάρχει από όλες τις πλευρές (γονείς - παιδιά - εκπαιδευτικούς) ένα αίσθημα χαράς και εγγύτητας.

Έτσι, λοιπόν, και προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεχής φοίτηση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικογενειακό τους κεφάλαιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και όλης της ομάδας δεν είναι μόνο ο σχεδιασμός μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά επίσης η οικοδόμηση ενός ασφαλούς πλαισίου για το παιδί, το οποίο υποστηρίζεται από τη συστηματική συνεργασία με την οικογένεια. Για να εμπιστευτεί το παιδί το σχολείο, πολλές φορές πρέπει να προϋπάρχει η εμπιστοσύνη των γονιών του. Ο γονιός θα εμπιστευτεί τον εκπαιδευτικό, όταν καταλάβει πως νοιάζεται πραγματικά για το παιδί του, ακούει τις ανησυχίες του αλλά και τους φόβους του. Ένα άλλο κομμάτι εξίσου σημαντικό, είναι το να γνωρίζει η εκπαιδευτική ομάδα τις διαθέσιμες υπηρεσίες και όλους εκείνους τους

φορείς, προκειμένου να ενημερώνει τους γονείς/κηδεμόνες για ζητήματα που αφορούν την προστασία ή ακόμη την ψυχοκοινωνική στήριξη του παιδιού και ολόκληρης της οικογένειάς του. Οφείλουμε να είμαστε διαρκώς ενημερωμένοι προκειμένου να ανταποκρινόμαστε στην ανάγκη της οικογένειας, είτε άμεσα είτε με παραπομπή στον κατάλληλο φορέα. Κατά συνέπεια και με αυτό τον τρόπο, καλλιεργείται ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης μεταξύ του γονέα και της εκπαιδευτικής ομάδας, μέσα στο οποίο υπάρχει ο χώρος και ο χρόνος για τον γονέα να μοιραστεί κάτι μαζί μας σχετικά με το παιδί του.

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα θεμέλια για μία σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του γονέα και του σχολείου είναι η ειλικρίνεια, ο σεβασμός, η κατανόηση και η ενεργή μας παρουσία. Μόνον έτσι μπορούμε να συμβάλλουμε ώστε να νιώσει όμορφα το παιδί στο σχολείο, δίνοντας του την ευκαιρία να ανακαλύψει νέα πράγματα, να κάνει φίλους και φίλες, να γελάσει, να νιώσει ευτυχισμένο.

5.2. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ ντριας

Μέσα από τη διεθνή έρευνα διαφαίνεται η σπουδαιότητα και η αξία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου τόσο για την ικανοποίηση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στο έργο τους όσο και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης (Θεοδωράκογλου., 2014). Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαία η αναφορά σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι διευθυντές - ηγέτες, ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στις ποικίλες ανάγκες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους. Με αφορμή το άρθρο «The leadership role of School Administrators in Intercultural Education» των Troutman & Zehm (1998), τα σχολεία αντιμετωπίζουν στις μέρες μας την πρόκληση να παρέχουν ένα πολιτισμικά ευαισθητοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον τόσο για τους γηγενείς μαθητές όσο και για τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών. Κατά συνέπεια, ο ρόλος των διευθυντών έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων σπουδών αλλά για τη δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα οποία θα βοηθήσουν τους δασκάλους να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις,

απαραίτητες για την πραγματοποίηση μιας διδασκαλίας με χαρακτηριστικό την πολιτισμική ευαισθησία (Troutman & Zehm, 1998).

Συγκεκριμένα, το σχέδιο δράσης το οποίο προτείνεται περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις. Αρχικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να επιφέρει αλλαγές στα σχολεία, ώστε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Βέβαια, σημασία έχει να γίνει κατανοητό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι μέσο με το οποίο μπορούν να δοθούν λύσεις σε όλα τα προβλήματα (Troutman & Zehm, 1998). Στη συνέχεια, οι διευθυντές θα πρέπει να κάνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους να συνειδητοποιήσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πλήρη έννοιά της. Μόνον έτσι οι εκπαιδευτικοί θα εργαστούν υπεύθυνα στην κατεύθυνση των δημοκρατικών ιδεωδών της δικαιοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατίας. (Mannings & Baruth, 1996) και θα κατανοήσουν την έννοια και τη χρησιμότητά της. (Troutman & Zehm, 1998). Στην τρίτη φάση, υποστηρίζεται ότι προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να υπάρξουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Σύμφωνα με το τέταρτο βήμα, οι διευθυντές πρέπει να ηγούνται, όταν σχεδιάζονται και εφαρμόζονται οι προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής, οι οποίες θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (Troutman & Zehm, 1998). Μία τέτοια προσέγγιση είναι η «Προετοιμασία μιας Δίκαιης Παιδαγωγικής» (Preparation of an equity pedagogy) σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός για να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία μαθητών διαφορετικών ομάδων αλλάζει τον τρόπο διδασκαλίας του (Banks & Banks, 1995). Γι' αυτό εξάλλου ο διευθυντής πρέπει να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην εκμάθηση και εφαρμογή των στρατηγικών συνεργατικής μάθησης, ώστε να επιτευχθεί η μείωση των ακαδημαϊκών δυσκολιών, που παρακωλύουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών από οικογένειες μεταναστών και με χαμηλό εισόδημα σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και οφέλη (Troutman & Zehm, 1998). Μια δεύτερη προσέγγιση είναι «η Οικοδόμηση μιας Εξουσιοδοτημένης Ενδυναμωμένης Σχολικής Κουλτούρας» (Building an Empowering School Culture). Οι διευθυντές θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να παρέχουν μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία όλοι μαθητές θα έχουν ίδια αντιμετώπιση στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων (Banks & Banks, 1995).

Συμπερασματικά, οι διευθυντές των σχολείων οφείλουν να εξετάζουν, να παρακολουθούν, να κατηγοριοποιούν και να επισημαίνουν τις πρακτικές και τη συμμετοχή των παιδιών (Oakes, 1985), έτσι ώστε να διαμορφώσουν μια σχολική κουλτούρα, η οποία θα χαρακτηρίζεται από τις αρχές της δικαιοσύνης (Troutman & Zehm, 1998). Μάλιστα, οι Troutman & Zehm (1998) υποστηρίζουν πως εάν οι διευθυντές ακολουθήσουν ένα σχέδιο δράσης που να περιλαμβάνει στοιχεία από τα παραπάνω τέσσερα βήματα, τότε τα σχολεία θα προοδεύσουν αναφορικά με την εφαρμογή πολιτισμικά ευαίσθητων προγραμμάτων σπουδών για όλα τα παιδιά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το μεταναστευτικό ζήτημα είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο το οποίο λαμβάνει χώρα όταν πληθυσμοί βιώνουν σοβαρούς κινδύνους επιβίωσης εάν παραμείνουν στη χώρα τους ή άτομα επιλέγουν να αλλάζουν τόπο κατοικίας για να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους. Η διαφοροποίηση των εννοιών «μετανάστης» και «πρόσφυγας» εντοπίζεται στην διαφορά του λόγου για τον οποίο αποχωρούν από την πατρίδα τους. Στην πρώτη περίπτωση, ο μετανάστης επιλέγει να φύγει εκούσια από την πατρίδα του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ο πρόσφυγας, εγκαταλείπει την πατρίδα του χωρίς να το επιθυμεί.

Οι ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης εποχής και της κοινωνίας λόγω της έξαρσης του προσφυγικού και μεταναστευτικού φαινομένου έχουν ωθήσει χώρες σε αυξημένη κινητοποίηση, εξαιτίας της ανάγκης για την ομαλή ένταξη των μεταναστευτικών ροών στην ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα, η ελληνική κοινωνία αναγνωρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμική και η πραγματικότητα αυτή εκφράζεται μέσω της μεγάλης εισροής μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια. Έτσι, αναδύεται η ανάγκη για ένα είδος κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης προσαρμοσμένης στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες που παρουσιάζουν οι νέες πληθυσμιακές ομάδες. Στην κατεύθυνση αυτή η εκπαίδευση παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή ένταξη των μειονοτικών ομάδων μιας κοινωνίας.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει όλα τα απαραίτητα συστατικά, μέσω των οποίων θα προβάλλονται οι δεξιότητες και τα πολιτιστικά στοιχεία των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, θα πρέπει να συμπεριλάβει εξίσου και τον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής με σκοπό οι

γηγενείς να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να βρίσκουν τα κοινά σημεία επαφής που ενδεχομένως έχουν με το μεταναστευτικό ή προσφυγικό πληθυσμό. Το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι συμπεριληπτικό, προκειμένου οι εκπαιδευτές να εξαλείψουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι στις ομάδες αυτές. Αν και οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, έχουν κάνει σημαντικά βήματα για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει πολλά εμπόδια ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται και ο μικρός αριθμός κατάλληλα εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η έλλειψη κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητή η ανάγκη εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της ελληνικής κοινωνικής πολιτικής, με απώτερο στόχο την αποτελεσματική κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των προσφύγων και μεταναστών. Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να κινηθεί και το κράτος όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμόζει για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών στην εκπαίδευση, η οποία θα στηρίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, του σεβασμού της διαφορετικότητας και προώθησης της ισότιμης συμμετοχής. Κλείνοντας, αναμένουμε κάποια στιγμή τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών να μπορούν ευκολότερα να ενταχθούν σε κάθε διαφορετικό σε σχέση με τη χώρα προέλευσής τους εκπαιδευτικό σύστημα. Εκφράζουμε την ελπίδα, η επιπλέον ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και η αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών να συμβάλλει τα μέγιστα στη βελτίωση της παρούσας κατάστασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγέλη, Η. (2006). *Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Πτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο από:

<http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/polypolitismikotita.pdf>.

Γεωργιάδης, Θ.Δ. & Πανταζής, Α.Β., (2020). *Αναγκαστική Μετανάστευση στην Ελλάδα, Πολιτική Κοινωνικής και Επαγγελματικής Ένταξης Προσφύγων/ Μεταναστών*. Εκδόσεις Διάδραση

Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg

Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ., (2009), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ.Ν. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg Κεφ. 13, σσ. 258-259.

Δαμανάκης, Μ., (2000), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg

Δασκαλάκης, Δ. (2014 α). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση

Δασκαλάκης, Δ. (2014 β). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση

Έμκε-Πουλοπούλου, Η.-Ε. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη*. Αθήνα:

Κοινωνικό Πολύκεντρο. Ανακτήθηκε από:

https://kpolykentro.gr/wp-content/uploads/2020/12/PROSFYGIKH-KRISH_full

Ζαραμπούκα, Α. (2018). *Η Ένταξη των Προσφύγων στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδος. Η Περίπτωση των Τρικάλων. Τα Τρίκαλα Αγκαλιάζουν τους Πρόσφυγες*. Διαθέσιμο από:

<https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2018/10/6.-Athanasia-Zarambouka.-Lyceum-Trikala.-%20Greek.pdf>

Ζωγράφου, Α., (2003), *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Αθήνα: Τυποθήτω

Θεοδωρόπουλος, Ι. (1997). *Με άλλα μάτια. Σχεδιάγραμμα φιλοσοφικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε., (1999), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008), *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Κεφαλά, Α. (2017). *Μελέτη του βιώματος και των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων: μία βιογραφική/φαινομενολογική προσέγγιση*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21186/4/KephalaAnastasiaMsc2017.pdf>
- Κοκολάκη, Ε. (2017). «*Εκπαιδευτική Πολιτική για τις Μειονότητες και την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και την Ευρώπη*». Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Κολοβός, Ι. (2011). *Μεταναστευτική Πολιτική και Ενσωμάτωση Μεταναστών – Η Περίπτωση της Ελλάδας*: Πελασγός.
- Κοτζαμάνης, Β. (2021), «Δημογραφικές εξελίξεις και προκλήσεις». Αθήνα, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, διαθέσιμο στο <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2021/03/kotzamanis-5.pdf>
- Κουλούρης, Γ. (2019). *Η Εκπαίδευση ως Εργαλείο Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα*. Huffington Post. Διαθέσιμο από: <https://www.huffpostgreece.com/2019/03/28/η-εκπαίδευση-ως-εργαλείο-ένταξης-μεταναστών-και-προσφύγων-στην-ελλάδα/> | HuffPost Greece ΚΟΙΝΩΝΙΑ
- Λεοντίτσας, Β., Τσαγκρώνη, Β., Βοσινάκης, Γ., Γεροδήμος, Ρ., Δημοπούλου, Δ., Καρυώτης, Γ., Σκληπάρης, Δ. (2021), «Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα. Προσωπικές Εμπειρίες, Βέλτιστες Πρακτικές, Προτάσεις Πολιτικής», Αθήνα, διαΝΕΟσις.
- Μαμασίδου, Ε. (2016-2017). *Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση παιδιών-προσφύγων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη.
- Μαρινάκη, Μ. (2019). *Προσφυγική κρίση και εκπαίδευση. Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της κρίσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α
- Μάρκου Π., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα
- Μουσούρου Α. (1991). *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2006) . *Μετανάστευση και ένταξη μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). *Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της*. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος Ι (σσ. 252- 262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Μπέση, Μ., Γρίβα, Ρ. (2013). Συνεργασία Σχολείου και Γονέων από Μεταναστευτικά Πλαίσια: Μία Αναγκαία Παράμετρος για τη Σχολική Ένταξη και Επίδοση. Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, (12). Διαθέσιμο από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ompe/article/viewFile/18031/16030>

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Πατραγιάς Ν.Θ.Κ., (2017). *Αδελφοί Μουσουλμάνοι: Η μήτρα της ισλαμιστικής ενόπλου βίας. Η μαρτυρία του εξ απορρήτων του εθνάρχου Νάσερ Σάμης Σάραφ*. Αθήνα: Λημών.

Πουταλή, Ε. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και Πολυπολιτισμικότητα, έννοιες και Πρακτικές*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σκλάβου Κ., (2004), *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες

Τζίμα, Π. (2011), *Διαπολιτισμικά Σχολεία (έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου και λυκείου)*, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.).

Τσαούσης, Δ. (1991). *Η Κοινωνία του ανθρώπου, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διεθνής Αμνηστία. (2019). *Πρόσφυγες Αιτούντες/-ούσες Άσυλο και Μετανάστες/-τριες*. Διαθέσιμο από: <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/22014/prosfyges-aitoyntesoyyses-asylo-kaimetanastestries>.

Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017). Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5/11/ 2024 από :
[16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf](https://www.yppep.gr/epistimoniki-epitropi-prosfygon-yppepeth-apotimisi-protaseis-2016-2017-final.pdf)

Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων, (σελ.3-28), ανακτήθηκε στις 20/11/2024 από το [urlhttps://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf](https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf)

Υπουργείο Μετανάστευσης & Ασύλου, (2019). Τομεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Κεφ 2.1. Ανακτήθηκε στις 13/11/2024 από:
<http://www.opengov.gr/immigration/?p=792>

UNHCR (2014a). Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες – Γραφείο Ελλάδας Επίκαιρα Ζητήματα Προσφυγικής Προστασίας. Ανακτήθηκε στις 16/11/2024 από:
[2014_PROTECTION_POSITIONS_GR.pdf](https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2014/04/2014_PROTECTION_POSITIONS_GR.pdf)

UNHCR (2014b). Η Ελλάδα ως χώρα ασύλου. Παρατηρήσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες σχετικά με την παρούσα κατάσταση του ασύλου στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 16/11/ 2024 από : [UNHCR-CoA-Greece-2014-EL.pdf](#)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>

Banks, J., (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Books Guides - Non-Classroom

Boyden, J., & de Berry, J. (Eds.). (2004). *Children and Youth on the Front Line: Ethnography, Armed Conflict and Displacement* (1st ed.). Berghahn Books. Αποκτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt9qddzv> Τελευταία πρόσβαση: 10/11/2024

Bruce, B. (2001). Toward Mediating the Impact of Forced Migration and Displacement Among Children Affected by Armed Conflict. *Journal of International Affairs*, 55(1), 35–57. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/24357669> τελευταία πρόσβαση: 08/11/2024.

Czaika, M. & de Haas, H. (2014). *The globalization of migration: Has the world become more migratory?* *International Migration Review*, 48, 283–323.

Edwards, A. (2016). Πρόσφυγας ή μετανάστης – Ποιος όρος είναι ο σωστός; *The UN Refugee Agency*. Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/gr/12771-prosfygas_i_metanastis.html

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Gillborn, D.,(2008),*Racism and Education.Coincidence or Conspiracy?* London

Hill, N. & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161–164. Ανακτήθηκεστις 15/11/2024 <http://journals.sagepub.com/toc/cdpa/13/4>

Jeynes, W. H. (2005). Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99-116. http://dx.doi.org/10.1300/J002v37n03_06

Lubkemann, S. C. (2008). Involuntary Immobility: On a Theoretical Invisibility in Forced Migration Studies. *Journal of Refugee Studies*, 21(4), 454–475. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1093/jrs/fen043> τελευταία πρόσβαση: 23/11/2024.

Madhya, P. (2014). *Indian Minerals Yearbook 2014*. Ανακτήθηκε από: <https://ibm.gov.in/writereaddata/files/09012016093417MADHYA%20PRADESH-2014.pdf> τελευταία πρόσβαση: 15/11/2024.

Manning, M. & Baruth, L. (1996) Multicultural education of children and adolescents. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Troutman, Jr., Zehm, Ed, (1998), The Leadership Role of School Administrators in Intercultural Education, European Journal of Intercultural studies

Ventoura, L., Androusou, A., Belavilas, N., Angelopoulos, G., Askoumi N. & Dimitriadis, S., (2017). Refugee education project. Scientific Committee in support of Refugee children. Athens: Ministry of education research and religious affairs

Zolberg AR, Suhrke A, Aguayo S. (1989). *Escape from Violence: Conflict and the Refugee Crisis in the Developing World*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Νόμοι και Υπουργικές Αποφάσεις για την εκπαίδευση

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ Α' 124/17.06.1996). «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (Κεφ. Ι, άρθρο 34)». Ανακτήθηκε στις 21/11/2024, από <https://www.e-nomothesia.gr/>

Νόμος 3386/2005 (ΦΕΚ Α' 212/ 23.08.2005). «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια (Κεφ. ΙΕ, άρθρο 72)». Ανακτήθηκε στις 21/11/2024 από <https://www.e-nomothesia.gr/>